



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**

---

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA  
ESPAÑOLA**

**TESIS DOCTORAL**

**LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA  
DE ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA: PROPUESTA A PARTIR  
DE TEXTOS NARRATIVOS**

**PRESENTADA POR:  
MARÍA DOLORES ALBALADEJO GARCÍA**

**DIRIGIDA POR:  
VENTURA SALAZAR GARCÍA**

**JAÉN, NOVIEMBRE DE 2017**

**ISBN:**



A mis padres, siempre.

Para ÉL, que ya no está y tanto me quiso.

Para ELLA, que, aun estando, no recuerda lo mucho que me quiere.

A ELLOS, que fueron el origen, me enseñaron el camino y me esperarán al final.





## **AGRADECIMIENTOS:**

Un proyecto iniciado en España, continuado en Turquía y finalizado en Budapest. Fiel reflejo de mi vida y mis circunstancias, esta tesis itinerante no sería una realidad sin el respaldo de las personas, organismos y lugares a los que deseo dar las gracias:

A Hasan, por su infinita comprensión y su constante e incondicional apoyo;

A Ventura Salazar García, mi director de tesis, que confió en mí a pesar del tiempo y la distancia, por su calidad académica, solamente comparable a su gran calidad humana;

A la ciudad de Jaén y su universidad, que me recibieron con la calidez de su tierra y sus olivos;

Al Instituto Cervantes de Estambul, por acoger este proyecto sin cortapisas;

A los participantes del taller: Özge, Aylin, Banu, Efehan, Eli, Can, Mehmet, Burak, Beste y Dila, por su voluntad de leer y aprender a través de las letras de nuestro bello idioma. Porque su entusiasmo fue el verdadero motor del taller;

A Estambul y sus gentes, por formar una parte importante de mí y de esta investigación;

A todos aquellos que entendieron que debía comenzar y terminar esta tesis y me acompañaron en el difícil camino de la esperanza;

Finalmente, a todos aquellos que no creyeron ni apoyaron mi proyecto, porque su desaliento también fue mi inspiración.



## ÍNDICE



## **ÍNDICE:**

<b>RELACIÓN DE ANEXOS INCLUIDOS AL FINAL DE LA TESIS.....</b>	<b>12</b>
<b>RELACIÓN DE ANEXOS INCLUIDOS EN EL CD ADJUNTO.....</b>	<b>13</b>
<b>RELACIÓN DE FIGURAS INCLUIDAS EN LA TESIS.....</b>	<b>14</b>
<b>SIGLAS, TRADUCCIONES Y ÉNFASIS.....</b>	<b>15</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>17</b>
<b>PRIMERA PARTE: MARCO DE TRABAJO.....</b>	<b>33</b>
<b>2. ANTECEDENTES</b>	
2.1. Presencia y función de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	37
2.2. Estado actual de la cuestión: avances y nuevas propuestas.....	44
<b>3. JUSTIFICACIÓN</b>	
3.1. Argumentos en contra del uso de textos literarios para la enseñanza de español LE/L2.....	51
3.2. Por qué introducir el texto literario en la clase de ELE: valores intrínsecos y potenciales de la literatura.....	55
<b>4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS</b>	
4.1. El texto literario: un acto de comunicación.....	63
4.2. Rasgos distintivos del lenguaje literario.....	65
4.3. Qué enseñar: lengua, cultura, literatura, estrategias lectoras, lenguaje metafórico.....	71
4.3.1. Enseñar lengua: la literatura como medio.....	72
4.3.2. Enseñar cultura: La competencia intercultural.....	75
4.3.3. Enseñar literatura: la literatura como fin.....	83
4.3.4. Enseñar a leer: las estrategias lectoras.....	92
4.3.5. Enseñar lenguaje figurativo: la competencia metafórica.....	97
4.4. Conciliación de medios y objetivos: hacia un modelo integrador.....	110

## **5. LA SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS: TIPOLOGÍA, CRITERIOS Y RECURSOS DE APLICACIÓN**

<b>5.1.</b> Textos originales, adaptados o lecturas graduadas.....	<b>117</b>
<b>5.2.</b> Criterios de selección: requisitos fundamentales.....	<b>121</b>
<b>5.2.1.</b> Otras cuestiones: nivel de dominio y extensión textual, textos completos o fragmentos, clásicos o contemporáneos y variedad lingüística.....	<b>127</b>
<b>5.3.</b> Recursos de aplicación de los principios de selección textual.....	<b>134</b>
<b>5.3.1.</b> Recursos de selección de textos literarios para la lectura extensiva.....	<b>149</b>

## **SEGUNDA PARTE: DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA... 155**

## **6. PUESTA EN PRÁCTICA: TALLER “EL TEXTO LITERARIO EN EL AULA DE ELE: UNA PUERTA ABIERTA AL MUNDO HISPANO”**

<b>6.1.</b> Propuesta de taller: Justificación y objetivos.....	<b>159</b>
<b>6.2.</b> Programación didáctica.....	<b>162</b>
<b>6.2.1.</b> Denominación y contexto de impartición.....	<b>162</b>
<b>6.2.2.</b> Descripción del grupo meta.....	<b>162</b>
<b>6.2.3.</b> Programa del taller y textos seleccionados .....	<b>165</b>
<b>6.2.4.</b> Secuencia didáctica: etapas de explotación.....	<b>171</b>
<b>6.2.5.</b> Dinámica de aula y sistema de trabajo.....	<b>179</b>
<b>6.3.</b> Planificación de las secuencias didácticas: Descripción detallada.....	<b>184</b>
<b>6.3.1.</b> Papel del profesor.....	<b>283</b>
<b>6.3.2.</b> Evaluación formativa.....	<b>287</b>
<b>6.4.</b> Obtención de datos.....	<b>289</b>
<b>6.4.1.</b> Cuestionarios.....	<b>290</b>
<b>6.4.2.</b> Producciones de los estudiantes.....	<b>293</b>
<b>6.5.</b> Análisis y discusión de los resultados.....	<b>301</b>
<b>6.5.1.</b> Tests.....	<b>301</b>
<b>6.5.2.</b> Materiales escritos por los estudiantes.....	<b>351</b>

<b>7. CONCLUSIONES FINALES.....</b>	<b>413</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>427</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>445</b>

## **RELACIÓN DE ANEXOS INCLUIDOS AL FINAL DE LA TESIS:**

- I.** FICHA DE LECTURA INDIVIDUAL
- II.** CARTEL ANUNCIADOR DEL TALLER
- III.** FOTOS DEL GRUPO-CLASE CON LA DOCTORANDA
- IV.** AUTORIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES DEL TALLER
- V.** PROGRAMA DEL TALLER
- VI.** ALFABETO EN LA PARED
- VII.** CIUDAD DE SAMARRA, IRAK
- VIII.** MONTAJE GRÁFICO AL-ÁNDALUS Y BIZANCIO
- IX.** CONVERSACIÓN POR SEÑAS
- X.** LECTURA COLECTIVA
- XI.** TABLERO DE AJEDREZ
- XII.** SOBRE PREDICCIONES
- XIII.** CUESTIONARIOS COMPARTIDOS
- XIV.** ESCRITURA DE CONVERSACIÓN CREATIVA
- XV.** YO, PRESIDENTE
- XVI.** RUEDA DE PRENSA
- XVII.** MONTAJE BIOGRÁFICO 1 Y 2
- XVIII.** PORTADA *AURA*
- XIX.** SOBRE CÁPSULA DEL TIEMPO
- XX.** EPITAFIO
- XXI.** ESCULTURA 1 Y 2
- XXII.** BIBLIOTRÁILER: *AURA*, DE CARLOS FUENTES
- XXIII.** CUESTIONARIO INICIAL
- XXIV.** CUESTIONARIO DE MEDIO TÉRMINO
- XXV.** CUESTIONARIO FINAL
- XXVI.** ZOOMIÓTICA BANU KARAMANLI



## **RELACIÓN DE ANEXOS INCLUIDOS EN EL CD ADJUNTO:**

### **I. “La discusión por señas”:**

1. LECTURA COLECTIVA
2. PREPARACIÓN DEL TRÁILER
3. ENSAYO DEL TRÁILER 1
4. ENSAYO DEL TRÁILER 2
5. TRÁILER “LA DISCUSIÓN POR SEÑAS”

### **II. “Dos palabras”:**

6. CONVERSACIÓN CREATIVA 1
7. CONVERSACIÓN CREATIVA 2
8. CONVERSACIÓN CREATIVA 3
9. CONVERSACIÓN CREATIVA 4
10. CONVERSACIÓN CREATIVA 5
11. CONVERSACIÓN CREATIVA 6
12. RUEDA DE PRENSA 1
13. RUEDA DE PRENSA 2
14. RUEDA DE PRENSA 3
15. RUEDA DE PRENSA 4

### **III. *Aura*:**

16. ADAPTACIONES TEATRALES 1
17. ADAPTACIONES TEATRALES 2
18. PROCESO ESCULPIR *AURA*
19. BIBLIOTRÁILER YİĞİTCAN SÖNMEZ

## RELACIÓN DE FIGURAS INCLUIDAS EN LA TESIS:

<b>Fig. 4.1.</b> Metáfora propuesta analizada según el esquema presentado por Acquaroni.....	<b>98</b>
<b>Fig. 4.2.</b> Proceso de la instrucción en la competencia metafórica.....	<b>105</b>
<b>Fig. 5.1.</b> Cuestionario sobre gustos y preferencias del alumno.....	<b>137</b>
<b>Fig. 5.2.</b> Cuadro 1: Información sobre el curso.....	<b>140</b>
<b>Fig. 5.3.</b> Cuadro 2: Información sobre los estudiantes.....	<b>141</b>
<b>Fig. 5.4.</b> Escala de valores para el profesor.....	<b>142</b>
<b>Fig. 5.5.</b> Cuestiones finales para la selección de un texto.....	<b>144</b>
<b>Fig. 5.6.</b> Listado de consulta rápida de criterios.....	<b>145</b>
<b>Fig. 5.7.</b> Ejemplo de test de <i>cloze test</i> para la lectura de <i>Crónica de una muerte anunciada</i> .....	<b>147</b>
<b>Fig. 5.8.</b> Ejemplo de test de palabras insertadas para la lectura de <i>Crónica de una muerte anunciada</i> .....	<b>148</b>

## **SIGLAS, TRADUCCIONES Y ÉNFASIS:**

**SIGLAS:** Por su reiterada aparición en el texto, en ocasiones utilizaremos siglas para sintetizar los siguientes conceptos:

<b>LE</b>	Lengua Extranjera
<b>L2</b>	Segunda Lengua
<b>ELE</b>	Español como Lengua Extranjera
<b>MCER</b>	Marco Común Europeo de Referencia
<b>I. C.</b>	Instituto Cervantes

**TRADUCCIONES:** Salvo que se indique lo contrario, las traducciones del inglés al español y viceversa a pie de página, así como las de citas breves incluidas en el cuerpo de texto del documento, han sido realizadas por la doctoranda.

**ÉNFASIS:** Salvo indicación de lo contrario, los énfasis añadidos por la doctoranda aparecen marcados con letra cursiva en el texto.



## **INTRODUCCIÓN**



## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se plantea como respuesta a las numerosas deficiencias y necesidades en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera en relación al uso de los textos literarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, constatadas por la doctoranda a lo largo de su dilatada trayectoria profesional en este campo. Dicha respuesta se materializa en una propuesta de trabajo con los textos narrativos para la enseñanza del español como lengua extranjera, que se espera contribuya positivamente a revertir la antedicha situación deficitaria. Confiamos en que la vía de actuación didáctica que promovemos contribuya a una renovación en este ámbito pedagógico.

El germen de nuestra investigación no se halla en los libros y trabajos publicados sobre la problemática señalada, sino en la observación directa del aula a lo largo de los años como docente de ELE en diversos contextos educativos por parte de la doctoranda, a saber, universidades y centros del Instituto Cervantes de diferentes países. Durante su largo tiempo de experiencia docente, la suscriptora de esta Tesis evidenció el fracaso en la instrucción con textos literarios al que inexorablemente derivaba la aplicación de los materiales y recursos puestos a disposición del profesor en los manuales de enseñanza utilizados. Nos referimos a una franja temporal de más de dos décadas, a lo largo de las cuales la doctoranda constató con desaliento que las dificultades a las que se enfrentaba en la docencia del español permanecían incólumes al paso del tiempo.

Sin duda, la formación específica de la doctoranda en los estudios literarios<sup>1</sup> y su marcado interés personal hacia la literatura en general favoreció la observación de los hechos relatados, que condujeron a la –por aquel entonces– futura estudiante de doctorado a una serie de conclusiones preliminares:

- Las actividades y tareas propuestas en los manuales de enseñanza de lengua distaban mucho de estar entroncadas con el texto o textos literarios a que hacían referencia.

---

<sup>1</sup> La doctoranda realizó un Máster en Lenguas Extranjeras y Literatura con especialización en Literatura comparada Norteamericana-Hispanoamericana en la Universidad de Delaware, Estados Unidos (1991-1993), el cual dio como fruto la Tesis de Maestría titulada: *The Betrayal of the Ideal in The Great Gatsby and La Muerte de Artemio Cruz: A Comparative Analysis*.

- Los textos literarios y las actividades proyectadas para su explotación didáctica se hallaban espacialmente diferenciados –habitualmente en una sección aparte– de la unidad didáctica.
- El vínculo entre el texto seleccionado y la unidad didáctica en la que se insertaba era exclusivamente gramatical y/o temático.
- Debido a la desvinculación de los textos con la programación de clase, su tratamiento era parcial –en caso de que las actividades estuvieran enfocadas en un aspecto gramatical– y/o superficial –cuando la relación del texto con el resto de la unidad era únicamente temática– en la mayoría de las ocasiones.
- Los materiales literarios incluidos en los manuales de lengua eran numéricamente escasos, y se reducían por lo general a breves fragmentos textuales descontextualizados del resto de la obra a la que pertenecían y de las circunstancias del mundo “real” donde surgieron.
- Los textos seleccionados se encontraban en numerosas ocasiones alejados del nivel de lengua de los alumnos a los que iban dirigidos.

Era de esperar, por consiguiente, que todo lo enumerado en referencia al diseño deficitario de las actividades, la selección inapropiada de los textos, el tratamiento independiente y descontextualizado de los fragmentos literarios o la desacertada perspectiva desde la que dichas producciones literarias eran manejadas llevara a la desmotivación de los estudiantes y a su escasa intervención en el aula cuando eran enfrentados a un texto literario. Sin embargo, continuó observando la doctorada, la realidad descrita, lejos de fomentar una actuación docente encaminada a mejorar la situación expuesta, conducía al desánimo de los profesores y a la sistemática exclusión de los textos literarios del plan de clase del profesorado en general. Dicha actuación quedaba convenientemente justificada acogiendo a factores como la escasez de tiempo y el retraso que suponía para la programación prevista –centrada en contenidos mayoritariamente gramaticales– o la “desviación” de la atención del alumno hacia unos textos que, por otra parte, se percibían inútiles o faltos de rentabilidad didáctica desde el punto de vista lingüístico, concebido este último en sentido muy restrictivo, que en la práctica se circunscribía al componente gramatical. El escenario contemplado constituía pues el marco educativo de ELE en el que se desarrolló la doctoranda durante años, convencida



de que este desalentador panorama representaba al conjunto de organismos e instituciones dedicadas a la enseñanza del español cuando de la introducción y utilización de la literatura como recurso didáctico se trataba.

No obstante lo expresado, llevada por su interés por la literatura, la doctoranda se aplicó en la experimentación personal con textos literarios, para lo que acudió a las publicaciones existentes a tal efecto en la bibliografía en inglés, donde descubrió que la didactización de los materiales literarios para la enseñanza de idiomas era un campo ampliamente explorado desde hacía largo tiempo. Haciendo uso en el aula de las propuestas encontradas en la búsqueda realizada<sup>2</sup>, así como de actividades diseñadas por sí misma, pudo comprobar con satisfacción que los resultados obtenidos a partir de la introducción de textos literarios apropiadamente seleccionados en el aula de ELE, así como la aplicación de los recursos didácticos adecuados a tales textos, apuntaban en la siguiente dirección:

- Un interés manifiesto en los textos literarios por parte de los alumnos al cambiar la perspectiva gramatical y/o temática por un tratamiento del texto enfocado hacia la comunicación y la práctica interrelacionada de las destrezas lingüísticas.
- Un aumento de la motivación de los aprendices al trabajar con obras literarias y realizar actividades de corte comunicativo dirigidas a la comprensión, empleo y manejo de los textos.
- Un incremento de la confianza de los estudiantes en sus capacidades lingüísticas, fomentado por la satisfacción personal obtenida a través de la lectura de textos literarios “auténticos”.
- La intervención del factor lúdico en la actividad del aula, producido por la naturaleza de los textos seleccionados y las actividades proyectadas, enfocados ambos en ese sentido.
- La producción de aprendizaje de la lengua observada en los educandos mediante la introducción de los elementos anteriormente descritos.

Podemos hablar por tanto de un proyecto de Tesis –el presente– surgido de la experiencia en las aulas y no a la inversa, pues fue a raíz de los alentadores resultados alcanzados en la instrucción del español a través del uso de los textos literarios, que la

---

<sup>2</sup> Con las debidas modificaciones y adaptaciones a los textos de la literatura en español que se pretendían utilizar en el aula y al contexto educativo concreto.

profesora entrevió el gran potencial didáctico de la literatura, y lo provechoso que sería para los estudios de enseñanza-aprendizaje de español LE ahondar en la investigación en este sentido<sup>3</sup>.

La documentación consultada con posterioridad al inicio de este estudio, en relación al tema que nos ocupa, refrenda las observaciones recogidas por la doctoranda en su experiencia de aula –convertida en improvisado estudio de campo– en todos sus puntos.

Un sucinto pero detallado análisis de los diversos métodos y enfoques aplicados a la enseñanza del español LE a lo largo del pasado siglo y hasta el presente nos ofrece una visión general de los vaivenes sufridos en la concepción del estudio de una lengua y las implicaciones para la consideración de la literatura dentro de los programas de enseñanza, dependiendo del enfoque metodológico en boga. Así pues, el uso que de ella se ha venido haciendo en el transcurso de casi un siglo y medio ha sido muy diverso e incluso encontrado, de forma que si, hasta mediados del siglo anterior, la literatura era tenida como el centro de la instrucción del método denominado tradicional o de gramática y traducción, a principios de los años 80 era poco menos que demonizada y eliminada de los programas de enseñanza de lenguas por representar un modelo meramente filológico al que no se deseaba retornar, a más de hallar en los textos literarios una muestra de lengua preeminentemente escrita y literal, inalterable, que a primera vista parecía chocar con los preceptos de la enseñanza comunicativa por entonces en alza.

En este estado de cosas, y pese a los numerosos cambios en el enfoque adoptado hacia la literatura y su rentabilidad didáctica para la enseñanza de lenguas, el papel jugado por el texto literario a través del tiempo transcurrido entre uno y otro extremo ha sido nimio, prácticamente inexistente. No es sino hasta finales precisamente de los años 80, y con el paradigma comunicativo en pleno auge, que la literatura comienza, paradójicamente, a hacer su tímida aparición en los manuales de enseñanza de español, aunque hay que señalar que no por propio derecho, sino como apunte cultural o mero trazo ornamental. Todo ello acompañado, de modo igualmente paradójico, de numerosas publicaciones en las que se adaptan, simplifican y gradúan las obras literarias de mayor relevancia para su introducción en las aulas.

---

<sup>3</sup> Durante numerosos años, la doctoranda fue coordinadora de un proyecto para la selección y explotación didáctica de los textos literarios que serían utilizados en los diferentes cursos de lengua de los Institutos Cervantes de Estambul y Damasco.

Hoy día, y desde los años 90, con el desarrollo de los llamados programas procesuales o de tareas, en los que ha derivado el paradigma comunicativo, la presencia y explotación de los textos pertenecientes a la literatura en español viene siendo más habitual y numerosa, síntoma de la mayor atención otorgada a la literatura como recurso para la enseñanza de idiomas y de un resurgir del interés del tema en la didáctica en lengua española. Sin embargo, es frecuente todavía encontrar valiosas muestras literarias en un lugar apartado dentro de la unidad didáctica donde son introducidas, acompañadas de unas actividades didácticas que en poco o nada ayudan al aprendiz de lenguas a su comprensión o a la ejercitación de la lengua meta, lo que sin duda habla en detrimento de la trascendencia del avance percibido.

Esta es la situación en la que, desafortunadamente, nos encontramos, tal y como pudo comprobar la doctoranda durante el largo período de observación y práctica directa en el ámbito educativo de ELE. Gracias a la labor de autores e investigadores en el campo concreto del que nos ocupamos en nuestra investigación, actualmente podemos encontrar publicaciones al respecto que, de una parte, intentan revertir la tendencia seguida hasta nuestros días, mediante estudios que reclaman una mayor presencia de la literatura en los programas de lenguas y sugieren la manera en que tal acción ha de llevarse a la práctica y, de otra parte, trabajos de carácter práctico en los que se aplican diversos modos de actuación con los textos literarios como material didáctico. Es el caso de autores como María Naranjo Pita (1999), Selena Millares (2003; 2010), Rosana Acquaroni (1996; 1997; 2007; 2008; 2011), Emilio Quintana (1993), Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández (2002), Lourdes Miquel y Neus Sans (1992), Ernesto Martín Peris (2000), Matilde Martínez Sallés (1999; 2004), Marta Sanz Pastor (s.f.; 2000; 2006; 2010) o Rocío Santamaría (s.f.; 1999; 2006; 2008), cuyas aportaciones a la mejora y renovación de la enseñanza del español LE con la literatura como herramienta didáctica serán debidamente tenidas en cuenta a lo largo de la presente investigación.

Asimismo, tendremos en cuenta las numerosas y valiosas propuestas surgidas en el campo de la metodología en lengua inglesa, que ya incluso con anterioridad a los años 80 vienen apoyando las actuaciones docentes con respecto a los textos literarios. Tales aportaciones vienen de la mano de reconocidas personalidades dentro de la didáctica del inglés, tales como Alan Maley y Duff (1989; 1990), Maley y Moulding (1985), Collie y Slater (1987), Gillian Lazar (1990; 1993; 1996; 2003), Widdowson (1975; 1978; 1979; 1995), Brumfit (1983; 1985; 1986), John McRae (1991) y Roy Boardman (1984), John Morgan y

Mario Rinvolucrí (1983), Harold L. B. Moody (1971), Jennifer Hill (1986), Roy Boardman y Susan Holden (1987), Ronald A. Carter (1982) y Michael Long (1991), entre muchos otros. Todas ellas han llevado esta línea de investigación a altas cotas que garantizan su pleno reconocimiento en el contexto científico actual.

Pese a que, como se ha señalado, el aumento de las contribuciones pertenecientes a la didáctica en español es evidente, la equiparación con los estudios en lengua inglesa queda muy lejos todavía. Es por ello que con las páginas venideras de nuestra investigación intentaremos ayudar a la difícil tarea de lograr la plena inclusión de los textos literarios en los manuales, programas y planes de clase del español LE, así como a su didactización para el aula de idiomas, fin este último para el que consideramos de vital importancia aunar tanto las aportaciones existentes en la bibliografía española como los inspiradores estudios e investigaciones en lengua inglesa arriba mencionados. No obstante, y como justamente reclaman diversos autores (Quintana 1993; Juárez Morena 1996), los estudios en la enseñanza del español como L2/LE deben desarrollar su propia metodología de trabajo, de forma que las estrategias y recursos utilizados para la explotación de los textos literarios en español sean adecuados a las características que distinguen nuestra lengua. Siendo la doctoranda de la misma opinión, es nuestra intención en esta Tesis seguir en la línea de trabajo sugerida, haciendo en su caso los ajustes necesarios, con el objeto último de que la didáctica del español como lengua extranjera encuentre finalmente su propio lugar y su propia voz.

Así pues, nuestra propuesta investigadora se enmarca dentro de un amplio plan educativo para la enseñanza de ELE mediatizado por las obras de la literatura como instrumento didáctico, con unos objetivos generales ciertamente ambiciosos y de gran alcance para el breve espacio de esta Tesis doctoral, a los que sin embargo deseamos contribuir, con la esperanza de que en un futuro no muy lejano estos se vean cumplidos.

Siendo conscientes de la necesidad de acotar nuestro propósito de investigación, creemos conveniente definir en primer lugar la hipótesis central al estudio empírico presentado, consistente en que *el uso del texto literario como recurso didáctico con una orientación comunicativa e integradora (en el sentido de atender a las distintas competencias, conocimientos y destrezas que conforman el conocimiento de la lengua) favorece positivamente al aprendizaje global de esta por parte de los aprendices.*

Esta hipótesis de partida se fundamenta principalmente en los valores de universalidad, autenticidad, valor cultural, riqueza lingüística y compromiso personal tradicionalmente

atribuidos a la literatura, que acreditan su potencial como recurso pedagógico, así como en el carácter intrínseco del texto literario, cuyos rasgos distintivos –uso estético de la lengua, literalidad, perdurabilidad, plurisignificación, ficcionalidad– avalan su validez y rentabilidad didáctica, al tiempo que justifican sobradamente su introducción y uso como recurso para la enseñanza en el aula de idiomas. Dichos valores y características que definen la “literariedad” de los textos literarios, serán debidamente analizados y rentabilizados por la doctoranda para la aplicación didáctica de los materiales literarios seleccionados en el transcurso de la investigación. Asimismo, la concepción de la literatura como producto lingüístico y, por consiguiente, como acto de comunicación, define la perspectiva desde la que se contemplan las producciones literarias en la presente experiencia investigadora, y en la que, junto a lo anteriormente expuesto, asentamos el éxito de la intervención didáctica que será llevada a efecto en la propuesta de taller proyectada.

Habremos de hacer un inciso en este momento para puntualizar que los textos sobre los que trabajaremos en nuestro estudio empírico pertenecen exclusivamente a la narrativa contemporánea en español en su mayoría, con algunas incursiones en la literatura clásica, seleccionados estos últimos con la debida precaución y con la aportación de ayuda pedagógica para la comprensión por parte de los aprendices en su caso. El motivo de tal elección, a más de por concreción y acotación de objetivos, se debe a que, tras la consideración de los trabajos publicados en el mismo sentido, este género se distingue como el más desatendido dentro del campo investigado.

En base a la hipótesis central planteada, desde el punto de vista comunicativo señalado, y con los materiales literarios como herramienta de trabajo, los fines de nuestra investigación se concretan del modo que sigue:

1. Establecer los preceptos teóricos y metodológicos desde los que abordar la enseñanza de la lengua y la literatura, que definan la finalidad didáctica del uso de los textos literarios para la enseñanza-aprendizaje del español LE.
2. Esbozar un modelo de trabajo con los textos narrativos para la enseñanza de la lengua española a extranjeros, coherente con los principios establecidos.
3. Diseñar un programa de taller que compendie tanto los principios metodológicos como los supuestos empíricos, y demuestre la viabilidad de la propuesta planteada a partir de los textos narrativos.

4. Desarrollar recursos didácticos –actividades, tareas y estrategias– para la didactización de los textos literarios incluidos en el taller propuesto, basados en la naturaleza de los propios textos y, en su defecto, realizar las adaptaciones necesarias en los ya existentes. Simultáneamente, atender y promover la ejercitación integrada de todos los elementos que componen el dominio de la lengua en el diseño de dichos recursos.

Con el fin de confirmar o refutar la hipótesis planteada en la investigación, esto es, que la utilización de los textos narrativos como instrumento didáctico promueve el aprendizaje integral de la lengua, hemos adoptado un sistema de evaluación formativo de carácter cualitativo. Esto se debe a que pretendemos ofrecer datos empíricos del progreso en el aprendizaje de todos los componentes de la lengua de los estudiantes de forma global, lo que requiere de una interpretación cualitativa de los resultados obtenidos. Con este propósito, se fijan los siguientes instrumentos evaluativos para el estudio empírico llevado a cabo en el taller:

- La administración de tres test de carácter formativo, al comienzo, durante y al final de la instrucción.
- El análisis de un corpus de muestras de lengua producidas por los estudiantes durante el taller.

La investigación se halla dividida en dos partes claramente diferenciadas: “Marco de trabajo”, la primera parte, y “Desarrollo de la propuesta didáctica”, la segunda parte o parte práctica del estudio presentado. A su vez, dichas secciones se subdividen en diversos apartados, cuyo contenido exponemos a continuación:

- CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.

Se trata del capítulo del cual nos ocupamos en estos momentos, centrado en la presentación de los fundamentos teóricos y los antecedentes representados por otros trabajos de temática similar a la de esta investigación, junto a la especificación de la hipótesis de la que parte esta última y los objetivos perseguidos. Asimismo, aborda la descripción de su diseño y las partes que la conforman.

## PRIMERA PARTE: MARCO DE TRABAJO

### - CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES.

Se halla dedicado en su totalidad a la revisión histórica del concepto de la literatura dentro de los distintos métodos de enseñanza que se han sucedido a lo largo del siglo pasado y el presente (2.1.). Asimismo, presenta la evolución experimentada en los últimos años y las recientes publicaciones en relación al tratamiento de los textos literarios, así como las distintas propuestas de trabajo surgidas en torno a los mismos dentro de la didáctica del español LE en la actualidad (2.2.).

### - CAPÍTULO 3: JUSTIFICACIÓN.

Su contenido va dirigido a la revisión de los numerosos y variados argumentos existentes en contra de la utilización del texto literario como material válido para la enseñanza del español y a ofrecer contraargumentos en su defensa (3.1). Por otra parte, se exponen los valores atribuidos a la literatura que justifican la rentabilidad didáctica de las producciones literarias, aportando posibles soluciones a las dificultades formuladas con anterioridad (3.2.).

### - CAPÍTULO 4: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.

Este espacio está reservado en primer lugar a establecer el concepto de literatura que mejor representa los planteamientos didácticos fijados para la investigación, sobre cuya base se determinarán los criterios de selección de los materiales literarios que serán incluidos en la propuesta de taller, así como la forma en que estos serán explotados didácticamente en el aula (4.1.). Más adelante, se hace un estudio pormenorizado de los rasgos definitorios de la “literariedad” de los textos pertenecientes a la literatura, con el fin de precisar las implicaciones que de ellos se derivan para la didáctica del español LE (4.2.).

Seguidamente, en un extenso tercer epígrafe (4.3.), compuesto a su vez de cinco subapartados más (4.3.1.; 4.3.2.; 4.3.3.; 4.3.4. y 4.3.5.), se examinan en profundidad los objetivos didácticos de la utilización de la literatura en el aula

de lenguas extranjeras, a saber: lengua, cultura, literatura, estrategias lectoras y/o lenguaje metafórico, con vistas a precisar los fines formativos perseguidos con el modelo de enseñanza-aprendizaje con los textos narrativos propuesto en nuestra Tesis.

Finalmente, se presentan los principios metodológicos que sustentan el modelo educativo planteado, organizados en torno a cuatro conceptos básicos: reflexión, cambio, acción o interacción creativa e integración (4.4.).

- CAPÍTULO 5: LA SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS: TIPOLOGÍA, CRITERIOS Y RECURSOS DE APLICACIÓN.

La primera parte de esta sección trata de discernir el tipo de textos más apropiado para la clase de lenguas entre las opciones disponibles: textos originales, adaptados o lecturas graduadas (5.1.), tras lo cual se fijan los criterios generales para la adecuada selección de textos literarios para la enseñanza del español, que quedan recogidos bajo los siguientes epígrafes: accesibilidad o lecturabilidad, relevancia temática, rentabilidad didáctica y alcance cultural (5.2.). A continuación, se dirimen ciertas cuestiones relacionadas con los requisitos de selección textual, tales como el nivel de dominio de la lengua de los aprendices más idóneo para la introducción de textos literarios en el aula y la extensión que estos deben tener; si se han de utilizar textos completos o fragmentos; si deben pertenecer a la literatura clásica o contemporánea y, finalmente, la variedad lingüística a la que deben pertenecer los textos seleccionados (5.2.1.).

El siguiente apartado de esta sección propone mecanismos concretos de implementación de los criterios de selección textual previamente establecidos, que han de llevarse a efecto a lo largo de tres fases consecutivas, correspondientes a los estudiantes, el profesor y el texto (5.3.). A modo de conclusión, se incluye un apartado (5.3.1.) en el que se ofrecen directrices para seleccionar textos literarios para la lectura extensiva, y se lanzan un par de propuestas para ser llevadas a cabo a nivel de centro: la creación de un centro literario de libre acceso y/o un banco de recomendaciones literarias en vídeo.



## SEGUNDA PARTE: DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

- CAPÍTULO 6: PUESTA EN PRÁCTICA: TALLER “EL TEXTO LITERARIO EN EL AULA DE ELE: UNA PUERTA ABIERTA AL MUNDO HISPANO”.

Este capítulo está destinado en primer lugar a justificar la propuesta de taller planteada en la investigación y exponer en detalle los objetivos que se pretenden alcanzar con su puesta en práctica (6.1.), para pasar en segundo lugar (6.2.) a exponer la programación didáctica diseñada en todas sus partes: la denominación y el contexto de impartición del taller (6.2.1.); la descripción del grupo meta (6.2.2.); el programa del taller, los textos seleccionados para el mismo y los criterios observados durante el proceso selectivo (6.2.3.); las secuencias didácticas proyectadas –un total de siete– y las etapas de explotación seguidas en cada una de ellas, así como la especificación de los objetivos fijados para cada etapa y las actividades conducentes a su consecución (6.2.4.). Por último, se incluye un subapartado que trata en detalle la metodología de trabajo llevada a la práctica en el aula durante el taller (6.2.5.).

El apartado 6.3. da cuenta de la planificación de las siete secuencias didácticas programadas para el taller, ofreciendo una descripción pormenorizada de las actividades previstas para cada secuencia. Al final de cada una de ellas se incluye una sección dedicada a las observaciones de aula, en la que se detallan las dificultades encontradas durante la instrucción; la distribución de los tiempos del aula; la elección de las actividades que se hizo en cada sesión, o los cambios que tuvieron que realizarse en su caso, junto a otras cuestiones relacionadas con la dinámica del aula surgidas al hilo de la intervención didáctica. Además, este extenso apartado aporta muestras visuales en formato foto o vídeo de los resultados obtenidos de las actividades y tareas más significativas<sup>4</sup>. Como cierre a esta sección, se añaden dos apartados en los que se analiza el papel desempeñado por la profesora en el transcurso del taller en general –adscrito en parte a la investigación-acción–, así como su función en la práctica del aula en particular: el primero describe el nutrido y variado

---

<sup>4</sup> Las fotos se adjuntan en el apartado “Anexos” incluido al final de la Tesis, y los vídeos en el CD que acompaña a esta investigación.

número de tareas que la componen (6.3.1.); el segundo precisa el tipo de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el taller, junto con la especificación de los recursos evaluativos utilizados a lo largo de la intervención didáctica (6.3.2.).

La descripción de los mecanismos para la recogida de datos relevantes para la investigación es el objeto del apartado 6.4, subdividido a su vez en dos partes. La primera de ellas se ocupa de los cuestionarios administrados durante la instrucción, con el propósito de recabar datos sobre el funcionamiento del proceso educativo llevado a cabo: sus objetivos, el lugar y tiempo de realización, el tipo de ítems formulados, así como los elementos del proceso didáctico evaluados (6.4.1.). La segunda parte ofrece una descripción formal de las actividades y tareas más significativas de cada secuencia didáctica, a partir de las cuales se recogerán muestras de lengua producidas por los aprendices para un análisis posterior (6.4.2.).

La sección final de esta segunda parte de la investigación o estudio empírico de la misma (6.5.), de gran envergadura por su amplio contenido, se encarga del análisis y discusión de los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de recogida de datos descritos. El subapartado 6.5.1. presenta un estudio exhaustivo de los gráficos extraídos de cada uno de los ítems que componen los tres tests diseñados mediante la aplicación Google Drive, administrados por escrito en el aula durante la intervención didáctica, al término del cual se exponen las conclusiones alcanzadas y las implicaciones que se derivan para la presente investigación. Para terminar, el subapartado 6.5.2. se corresponde con el análisis pormenorizado de un corpus de cincuenta y siete textos producidos por los aprendices a lo largo del taller, con el que se pretende aportar prueba empírica del éxito de la instrucción a través del modelo de enseñanza con los textos narrativos planteado en este estudio. Al igual que en el apartado anterior, a su término se presentan las conclusiones alcanzadas tras el estudio de los materiales escritos producidos por los participantes del taller, con el fin de acreditar la validez de la propuesta de Tesis planteada.

- CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES FINALES

En el capítulo que pone fin al proyecto de Tesis se exponen los resultados obtenidos de la investigación, mostrando el grado de cumplimiento de los objetivos iniciales y la medida en que la hipótesis de partida planteada se halla avalada. Asimismo, se hace referencia al alcance de dichos resultados para la didáctica del español LE, indicando por otra parte las limitaciones del estudio y las posibles líneas investigadoras que podrían dar continuidad al mismo en el futuro, con el fin de profundizar así en el campo investigado.

Finalmente, es nuestro deseo con esta introducción haber expuesto con suficiente claridad los fundamentos teóricos, antecedentes e hipótesis de partida que sustentan nuestra propuesta investigadora, así como los objetivos perseguidos con nuestro estudio. Del mismo modo, esperamos que la explicitación del diseño conferido a la Tesis, con la descripción de las partes y los contenidos incluidos en cada una de ellas, favorezca el seguimiento de los planteamientos tanto metodológicos como empíricos desarrollados a lo largo de la investigación.



**PRIMERA PARTE:**  
**MARCO DE TRABAJO**



“Desde la más tierna edad había ella alimentado su mente leyendo a los grandes autores en más de un idioma. Comenzó a traducir la *Eneida*... Aprendió el inglés, el italiano... Si hizo pocos progresos en español fue porque le dijeron que no había más que un libro famoso en esa lengua, y era un libro frívolo<sup>5</sup>”.

Voltaire: *Elogio fúnebre a la marquesa Du Châtelet*,  
citado por Guillermo Cabrera Infante,  
(*El País*, viernes, 23 de enero de 1987)

---

<sup>5</sup> Doy las gracias a Ventura Salazar García por “prestarme” esta maravillosa cita de Voltaire a través a su vez de Cabrera Infante; no maravillosa por el sentido literal de la misma, sino por dar cuenta del gran cambio experimentado en la estima internacional hacia las letras españolas con el paso de los siglos. El libro frívolo al que hace referencia la cita de Voltaire es, obviamente, el *Quijote*.





## 2. ANTECEDENTES

### 2.1. Presencia y función de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras

Un breve recorrido por los diferentes enfoques metodológicos surgidos a lo largo del siglo XX hasta nuestros días revela que la noción de funcionalidad de los textos literarios con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera ha ido variando notablemente con el tiempo. Hasta mediados del siglo pasado, el *método tradicional* o *de gramática y traducción*, heredero de las técnicas y procedimientos utilizados para la enseñanza del latín y el griego en épocas precedentes, imperaba en el escenario de la enseñanza de lenguas extranjeras tanto en Europa como en Estados Unidos. A pesar de su preeminencia en el ámbito que nos ocupa durante varias décadas, las deficiencias de este método de enseñanza, como bien apunta Martín Sánchez (2009: 63), son numerosas: nula atención a las destrezas orales, ausencia de interacción, descontextualización de los textos presentados, sistema de trabajo desmotivador, etc. Tal y como ocurriera con la enseñanza de las lenguas clásicas, este método hacía un uso abundante (abusivo, cabría decir) de la literatura, hasta convertirla en el centro de su propuesta de enseñanza —basada en la traducción, la memorización de reglas gramaticales e imitación de muestras “elevadas” de lengua—, con el fin último de capacitar a los aprendices para leer y analizar filológicamente las obras maestras de la lengua meta. Con estos objetivos de aprendizaje, la literatura se convertía en el vehículo perfecto para la enseñanza de una segunda lengua, y los alumnos no podían sino aspirar a escribir —si no a hablar— a semejanza de los modelos lingüísticos presentados por el profesor.

De modo paralelo, desde la segunda mitad del siglo XIX aparece una nueva corriente en la didáctica de lenguas, conocida como *método directo*, que propugnaba una enseñanza por vía exclusivamente oral, haciendo uso exclusivo de la lengua meta, sin apelar ni a materiales escritos ni a explicaciones metalingüísticas en la lengua nativa de los aprendices. Hay quien ha visto ahí una enseñanza comunicativa *avant la lettre* y una fuente de inspiración para las corrientes metodológicas contemporáneas. Algo de verdad hay en ello, al menos por lo que se refiere a la versión del método directo representada por Viëtor (cf. Titone 1968: 37 y s.), pero siempre que se tengan en cuenta las debidas matizaciones. El método directo nunca llegó a alcanzar el rigor teórico y metodológico exigible a una pedagogía verdaderamente científica, pues se basaba en intuiciones no validadas empíricamente. Por otro lado, normalmente no se

planteaba como una alternativa contrapuesta a la enseñanza por el procedimiento de gramática-traducción, sino como una opción complementaria en contextos educativos no reglados para la atención de ciertas necesidades específicas. Nos referimos particularmente a la enseñanza a inmigrantes que requerían en breve tiempo adquirir los rudimentos básicos de la lengua de su comunidad de acogida, por razones de estricta supervivencia. En términos de Bernstein (1971), los objetivos de aprendizaje se circunscribían al dominio de los códigos restringidos más básicos, sin aspirar, ni siquiera de lejos, al acceso de los códigos elaborados. El centro fundado en New Haven por Gottlieb Heness en 1866, o el fundado en Providence por Maximilian Berlitz en 1878 (ambos, emigrantes alemanes instalados en Estados Unidos) son sin duda testimonios paradigmáticos de tal situación. La exigencia de no usar materiales escritos ni la lengua materna del aprendiz respondía simplemente al viejo aforismo de “hacer de la necesidad virtud”: los aprendices que llenaban las aulas de dicho centro procedían de diversos países europeos y eran mayoritariamente analfabetos en su propio idioma; idioma que (salvo casos excepcionales) era totalmente ignorado por el profesor que guiaba su inmersión en la lengua inglesa.

El comienzo de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) introdujo un giro considerable a las necesidades de aprendizaje de lenguas extranjeras, también en contextos reglados. Se trataba entonces de aprender a desenvolverse en un nuevo idioma en el menor tiempo posible, objetivo para el que, por las deficiencias observadas, el método gramatical existente no resultaba eficaz. De este modo, y con el fin de cubrir las necesidades que el contexto bélico demandaba<sup>6</sup>, surgió la orientación estructuralista de la didáctica de lenguas, cuyo centro de atención recaía lógicamente en la expresión oral, desplazando a un segundo plano la expresión escrita y cayendo en desuso el empleo de los textos literarios en el aula de lenguas, por su falta de practicidad. Los enfoques surgidos bajo el paraguas de este nuevo paradigma de enseñanza —*enfoque audiolingual* en Estados Unidos y *enfoque situacional* en Gran Bretaña—, se fundamentaban en el estructuralismo lingüístico y el conductivismo psicológico. Definían sus contenidos de enseñanza en base a criterios lingüísticos, de forma que sus programaciones graduaban y secuenciaban dichos contenidos de acuerdo a las estructuras fonológicas, morfológicas y sintácticas que los estudiantes debían adquirir en cada nivel de

---

<sup>6</sup> Los soldados del ejército aliado eran enviados a luchar a otro país con diferente idioma (como Alemania, Italia o Japón, entre otros), debían infiltrarse en las filas enemigas, llevar a cabo actividades de espionaje y, tras la victoria, interactuar regularmente y transmitir confianza a la población civil de los territorios ocupados.

aprendizaje de la lengua meta. La adquisición de las estructuras gramaticales se lograba mediante la repetición fonética y la práctica mecánica, con ejercicios de manipulación del *input* conocidos como *drills* –lo que excluía la expresión libre de los aprendices– y en absoluto potenciaba un aprendizaje fluido y real de la lengua, como señala Martín Sánchez (2009: 64).

En tal contexto, los textos literarios no tenían cabida. Estos nuevos enfoques pretendían romper con el modelo de enseñanza preexistente –del cual la literatura constituía su piedra angular– y además el lenguaje reflejado en este tipo de textos era sentido como de muy escasa rentabilidad práctica. Finalmente, las obras literarias no podían adecuarse fácilmente a la gradación lingüística seguida en los programas de lengua estructuralistas. Así, la lengua literaria quedó suprimida de dichas programaciones, sustituida por materiales elaborados con el fin de presentar las estructuras lingüísticas que iban a ser estudiadas. Dichos materiales estaban constituidos frecuentemente por oraciones aisladas y descontextualizadas. Incluso cuando se apelaba a oraciones concatenadas en forma de textos, estaban desprovistos del más mínimo indicio de literariedad. De hecho, presentaban las situaciones de la vida real de forma tan artificial y encorsetada por el sílabo gramatical que en muchos casos llegaban al absurdo (es lo que en inglés suele denominarse *grammar speech*).

Esta situación fue totalmente hegemónica durante casi un cuarto de siglo. Los primeros indicios de cambio tuvieron lugar cuando, en 1971, el Consejo de Europa decidió unificar los criterios educativos para la enseñanza de lenguas a adultos dentro del espacio europeo, y satisfacer así las necesidades lingüísticas que la libre movilidad de los ciudadanos entre los estados miembros reclamaba. Esa aspiración se fraguó finalmente en el proyecto conocido como *nivel umbral*, que llevó a cabo un equipo de expertos liderado por Van Ek. Los primeros resultados del proyecto se hicieron patentes con la publicación del conocido *Threshold Level* en 1975<sup>7</sup>, documento que establece los contenidos didácticos mínimos necesarios para un usuario independiente de la lengua inglesa, basado en un estudio de las necesidades de comunicación de los aprendices adultos de lenguas europeos. La justificación teórica del proyecto procedía fundamentalmente de la obra de David Wilkins (1972) *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. La gran novedad de este documento reside en que los contenidos se hallan descritos en términos de

---

<sup>7</sup> Adaptado posteriormente al español por Peter Slagter en *Un nivel Umbral* (1979). Entre los años setenta y noventa el Consejo de Europa publicó la relación de contenidos correspondientes al nivel umbral para más de una veintena de lenguas europeas.

nociones –semánticas– y funciones comunicativas –pragmáticas–, lo que constituye un importante cambio respecto de la concepción de la lengua dentro del paradigma estructural, que cifraba todo el aprendizaje lingüístico en torno a las estructuras gramaticales. El equipo de expertos del Consejo de Europa, por su parte, trasladaba los objetivos didácticos hacia los modos de actuar en una situación comunicativa determinada. La lengua se concibe pues “como instrumento para la expresión de significados que permite alcanzar determinados fines y, a partir de esta visión comunicativa y funcional, [se] propone una enseñanza de la lengua estructurada en torno a categorías de funciones comunicativas y nociones” (García-Romeu, 2006: 39).

Este nuevo paradigma trajo consigo el desarrollo de programas *nocional-funcionales*<sup>8</sup>, que, al igual que en el sistema propuesto por el Consejo de Europa, tomaban en consideración los aspectos relacionados con el uso social de la lengua. No es de extrañar que, para muchos especialistas, el enfoque nocio-funcional constituya el primer enfoque comunicativo propiamente dicho, a pesar de las acerbias críticas lanzadas por otros, como Melero Abadía (2000: 85), que consideran que en dicho modelo de enseñanza los contenidos seguían girando alrededor de los aspectos lingüísticos del lenguaje –si bien organizados en categorías nocionales y funcionales–, motivo por el que, a su juicio, dicho enfoque significó una renovación más parcial que efectiva para la enseñanza de las lenguas extranjeras. García Romeu (2006: 38), por su parte, también apunta en esa dirección al referir varios juicios contrarios al carácter comunicativo “fáctico” del enfoque nocio-funcional, por cuanto no contempla las necesidades afectivas y cognitivas de los aprendices, sus estilos cognitivos o sus estrategias de aprendizaje.

A pesar de todo, las críticas que sin duda merece el nocio-funcionalismo no debe hacernos olvidar la relevancia de sus muchas aportaciones, y el giro copernicano que introdujo en la didáctica de lenguas, que dio lugar a una definitiva superación de los enfoques estructuralistas. En el plano textual general, las muestras de lengua utilizadas denotan un salto cualitativo en términos de naturalidad, frente a los artificiales textos supeditados a los

---

<sup>8</sup> Paralelamente, y a lo largo de las tres décadas posteriores a los años 50, la concepción conductista de la enseñanza de los enfoques estructuralistas provocó la aparición de numerosos métodos que pretendían solucionar de algún modo los problemas derivados de este tipo de enseñanza mecanizada. Basados en una teoría de aprendizaje cognitivista, hicieron su aparición el método de Respuesta Física Total, surgido en los años 60 y desarrollado a lo largo de la década de los 70 por James Asher en Estados Unidos; la Sugestopedia, método concebido por el psicólogo búlgaro Georgi Lozanov en los años 70, o el enfoque natural, elaborado por Tracy Terrell y Stephen Krashen a principios de los años 80 en Estados Unidos, entre otros. No obstante, las repercusiones para el papel didáctico de la literatura fueron nulas, negándosele la entrada en cualquiera de ellos.

contenidos gramaticales. Pese a que en los manuales nocio-funcionales se seguían incluyendo textos de carácter conversacional al inicio de las unidades didácticas, con el fin de ejemplificar el uso de las estructuras lingüísticas objeto de estudio, en los diálogos utilizados se atiende expresamente al contexto en que se recogen dichas estructuras y la funcionalidad de estas dentro del mismo. Por el contrario, la incorporación de los documentos literarios a la práctica docente continúa postergándose una vez más, quedando fuera de los nuevos planteamientos didácticos y programas de aprendizaje. En palabras de Rosana Acquaroni (2008a: 292-93), el tratamiento de los textos literarios se ve reducido a:

[...] toques de distinción cultural, generalmente atrincherados en alguna sección fija que cierra la unidad didáctica, y que, en numerosas ocasiones, ni siquiera se ven acompañados de instrucciones para su explotación o, si las hay, destacan por su imprecisión, o quedan relegadas a la guía didáctica del profesor, como pautas de comportamiento docente.

Sea como fuere, el enfoque basado en nociones y funciones marca un punto de inflexión en la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras, pues sienta las bases de un nuevo paradigma de enseñanza —el *comunicativo*—, que representa una verdadera ruptura con los planteamientos establecidos en referencia a la adquisición de nuevas lenguas hasta ese momento, y que alcanzará su pleno desarrollo con la llegada de los años 80.

Una vez iniciado el camino sin retorno hacia una concepción comunicativa de la lengua, se produce una verdadera “revolución comunicativa”, en la que el énfasis recae totalmente en la lengua hablada y en la adquisición de la denominada “competencia comunicativa” por parte del alumno. En esta etapa de cambio, la Lingüística Aplicada mira por primera vez hacia la aportación de otras disciplinas a la enseñanza de una lengua extranjera —como la Psicolingüística o la Sociolingüística—, y aparecen cientos de estudios sobre temas no tenidos en cuenta anteriormente, como las necesidades de los alumnos, los estilos cognitivos y de aprendizaje, la motivación, el diseño de materiales didácticos, la interacción en clase, el factor lúdico, etc. Sin embargo, tal y como revelan Collie y Slater (1987: 2), el enfoque hacia los aspectos comunicativos del lenguaje del nuevo modelo provoca un marcado rechazo hacia la literatura. El movimiento comunicativo de los 80, por su carácter utilitario, desvía su atención de todo aquello que no tenga un propósito práctico, como remarcan Maley y Duff (1989: 6), y la lengua literaria es vista como una forma de lengua esencialmente escrita y estática, muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria. Es más, la necesidad por parte del alumno de un arsenal de términos críticos pertenecientes al metalenguaje de los estudios

literarios, y la enorme carga de connotaciones culturales no deseadas, convencía a los profesores de lenguas extranjeras de que las obras literarias no podrían ser estudiadas satisfactoriamente en la lengua extranjera (Collie y Slater, 1987: 2).

El prestigioso lingüista británico Henry G. Widdowson (1979: 160) lamenta la exclusión de la literatura de los programas de enseñanza de lengua en aras del excesivo utilitarismo predominante, convirtiéndose en uno de los pioneros en la defensa de la inclusión de la literatura en los cursos de lengua de la época. Conocidas son sus vehementes, a la vez que justificadas, declaraciones al respecto:

There was a time when literature was accorded high prestige in language study, when it was assumed that part of the purpose of language learning, perhaps even the most essential part, was to provide access to literary works. There was a time when it was assumed, furthermore, that the actual process of learning would be enlivened and indeed facilitated by the presentation of poems, plays and prose fiction. But that time is past, and now literature hardly figures at all in language programmes. It is linguistics rather than literary studies that prevails as the informing influence<sup>9</sup>.

Su voz, sin embargo, no fue la única que se alzó en defensa de una mayor consideración de la literatura “como un recurso relevante en el proceso y el propósito del aprendizaje de lenguas” (Widdowson, 1979: 173), y no como centro u objeto de un nuevo modelo de enseñanza de lenguas no nativas, como lo fue en el pasado. Como atestigua Emilio Quintana (1993: 90), dentro del campo de las relaciones lingüística-literatura trascendieron numerosos discursos –imprevistos e inapropiados– en los que se pedía el rescate de la literatura de manos de estilistas y lingüistas, y la recuperación del texto literario para su uso con fines pedagógicos. Pese a la persistencia del abierto rechazo y exclusión de la literatura de los programas de corte comunicativo, causado por el miedo a que la introducción de los textos literarios en el aula de lenguas representara una vuelta a los planteamientos didácticos de antaño, lo importante de dichas aportaciones reside en “el hecho de que este tipo de escritos merezcan comentarios extensos en revistas especializadas en la enseñanza de L2” (Quintana, 1993: 90), lo que revela el renovado interés que la literatura venía despertando.

---

<sup>9</sup> Hubo un tiempo en el que se le concedía un alto prestigio a la literatura en el estudio de una lengua, cuando se asumía que parte del propósito del aprendizaje de una lengua, quizás incluso la parte más esencial, era proporcionar acceso a las obras literarias. Hubo un tiempo en el que se asumía, además, que el proceso real de aprendizaje sería dinamizado y ciertamente facilitado por la presentación de poemas, obras de teatro y narrativa en prosa. Pero ese tiempo ha pasado, y ahora la literatura apenas figura en los programas de lengua. Es la Lingüística, más que los Estudios Literarios, la que prevalece como influencia informativa.

A esta incipiente atención hacia las producciones literarias, se suma una nueva situación –interesante y paradójica en palabras de Widdowson (1979: 162)–, relativa a la aparición de numerosas publicaciones de materiales creados con fines didácticos: “Having got rid of literature, materials writers proceed to invent their own”<sup>10</sup>, situación que curiosamente contrasta con uno de los axiomas principales del comunicativismo, esto es, la utilización de documentos auténticos en el aula, que a la vez es uno de los más controvertidos puntos en contra del uso de los textos literarios en la enseñanza de LE/L2. Acquaroni (2008a: 294) deja constancia de este hecho de la siguiente forma:

A finales de los ochenta, a pesar de que el enfoque comunicativo no es partidario del empleo de textos *creados, adaptados* o, simplemente, *manipulados* en algún sentido, se inicia la publicación de distintas colecciones de *lecturas graduadas* con fines didácticos, que albergarán tanto adaptaciones de textos literarios como textos originales escritos para el nivel básico.

Ya en la década de los 90, tal y como declara Naranjo Pita (1999a: 8), asistimos a un interesante panorama en la enseñanza de segundas lenguas, en el que, con un carácter integrador y ecléctico, confluyen diversas corrientes y planteamientos metodológicos, donde numerosas disciplinas tienen cabida –Psicología, Filosofía, Sociología, Lingüística, Informática, etc.–, y en el que “la utilización de la literatura con un fin didáctico en la clase de lengua extranjera representa un asunto de máxima actualidad”. No obstante, esta nueva revalorización del texto literario en el ámbito de las lenguas extranjeras a la que se refiere dicha autora no reside en modo alguno en su uso como centro de una enseñanza basada en la literariedad de este tipo de textos, sino en la concepción de estos como instrumento didáctico para la enseñanza de segundas lenguas (Naranjo Pita, 1999a: 8). Como bien apunta Alan Maley (1989: 59) refiriéndose a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, por fin se reconoce que los estudiantes carecen por lo general del lenguaje necesario y el metalenguaje crítico para abordar textos como si fueran aprendices de filólogos o de críticos literarios, en clara referencia a los métodos pasados de acercamiento al texto literario en los que el comentario de texto era la principal vía de análisis y explotación del mismo. Parece oportuno, por tanto, traer a colación la conocida frase de Maley (1989: 59), en la que afirma que “Literature is back – but wearing different clothes”<sup>11</sup>, ya que, como él mismo especifica, los

---

<sup>10</sup> Después de deshacerse de la literatura, los escritores de materiales comienzan a inventar los suyos propios.

<sup>11</sup> La literatura ha vuelto, pero con diferente ropaje.

textos literarios dejan de ser objeto de estudio para ser reconocidos como un rico recurso para la enseñanza de lengua.

La evolución del paradigma comunicativo en los 90 hacia el desarrollo de *programas procesuales o de tareas*, con la aportación de disciplinas como la lingüística textual y la psicología cognitiva, antes mencionadas, o la del análisis del discurso, representa un cambio novedoso en la concepción de los procedimientos empleados más que una ruptura con los principios fundamentales de la enseñanza comunicativa. En un enfoque donde “la ruta del aprendizaje importa más que su meta, y los procesos más que los contenidos” (Martín Peris, 2000: 101), el texto literario se concibe como estímulo para llevar a cabo otras actividades o tareas que conducirán a la conclusión de una tarea final. Los documentos literarios no deberán, por tanto, incluir necesariamente los contenidos de aprendizaje, sino que estos se trabajarán al hilo de las actividades “nacidas” del propio texto. Se podría hablar pues de un nuevo tratamiento del texto literario, más integrado en las unidades didácticas, y, en consecuencia, de la asignación de un papel diferente dentro del proceso de aprendizaje.

## **2.2. Estado actual de la cuestión: avances y nuevas propuestas**

El creciente interés por la literatura, y la revalorización del material literario como instrumento didáctico para la enseñanza de segundas lenguas a la que hemos venido asistiendo hacia el final del sucinto recorrido por los diferentes enfoques metodológicos surgidos en la todavía reciente historia de la didáctica de LE, favorece la aparición de una amplia selección de material publicado en el ámbito de la metodología en lengua inglesa ya desde principios de los años 80, a lo largo de los 90, y hasta nuestros días. Dicho material va desde la discusión metodológica a la que aludimos con anterioridad –surgida en torno a conceptos como el de la inclusión de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras–, pasando por numerosos recursos materiales para la clase de idiomas, así como la paulatina aparición de textos literarios en los manuales de lengua. Si echamos una vistazo a la amplia y variada bibliografía existente en inglés, nos encontramos con importantes autores como John Morgan y Mario Rinvulcri (1983), Henry G. Widdowson (1979), John McRae y Roy Boardman (1984), Alan Maley y Sandra Moulding (1985), Christopher Brumfit y Ron Carter (1986), Joanne Collie y Stephen Slater (1987), Alan Maley y Alan Duff (1989) o Gillian Lazar (1993), entre muchos otros, que han dirigido su labor investigadora hacia la búsqueda



de estrategias y recursos para “didactizar” los textos literarios. La vanguardia en este sentido, como apunta Quintana (1993: 90), es, sin lugar a dudas, anglosajona.

En clara discordancia, el panorama editorial actual en lengua española es radicalmente distinto y, hasta cierto punto, desolador. Escasos son los estudios existentes relacionados con el tema que nos ocupa en español, los trabajos publicados en inglés ni siquiera han sido traducidos a nuestra lengua, y aunque en los libros de texto se vislumbra un intento por incorporar la literatura, esta aparece como un apéndice al final de las unidades didácticas y “siempre como mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas entroncadas en la unidad didáctica” (Naranjo Pita, 1999a: 9). Acquaroni (1997: 17), refiriéndose en particular a la poesía, pero siendo aplicable a todos los géneros literarios, va más allá al afirmar que:

Ya el hecho de situar el poema al final de la unidad está revelándonos, en muchos casos, las dificultades que dicho material plantea al profesor para incorporarlo realmente en el desarrollo de la clase: el poema queda así relegado a una posición de cierre marginal, de *ejercicio voluntario* que generalmente y por motivos de tiempo para el cumplimiento de la programación no se llega a realizar nunca en clase.

Como profesionales de la enseñanza de ELE, hemos de preguntarnos quiénes, en su desempeño diario como profesores, no han experimentado alguna vez una situación similar a la descrita: Nos encontramos a mitad de curso, retrasados con la programación fijada o al menos algo justos de tiempo, cuando llegamos al final de una unidad didáctica que incluye un texto literario –un poema, un fragmento de novela o relato–. Tras sopesar rápidamente su dificultad, colegimos que necesitaríamos invertir mucho tiempo y esfuerzo para que los estudiantes llegaran a entenderlo. Reflexionamos brevemente sobre la ausencia de vinculación del texto con la unidad, así como la irrelevancia de las tareas que propone el manual dentro del programa previsto a nivel gramatical, llegando a la conclusión de que si no llevamos a cabo esta tarea de lectura no perjudicamos ni interferimos en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Así pues, en un proceso mental que dura tan sólo unos segundos, pasamos la página y comenzamos una nueva unidad didáctica.

Los que nos dedicamos a la enseñanza del español como lengua extranjera sólo tenemos que echar un vistazo a nuestros libros de texto para constatar que desafortunadamente este es el escenario imperante, y esta última situación referida no del todo ajena a nuestra propia realidad en las aulas.

Los resultados obtenidos por Ernesto Martín Peris, en su artículo publicado en el año 2000 sobre la presencia de los textos literarios en los manuales de enseñanza del español como LE, son significativos. Martín Peris lleva a cabo un exhaustivo análisis descriptivo de un corpus de manuales de orientación comunicativa editados entre los años 1980 y 1994<sup>12</sup>, basándose en cinco parámetros establecidos por él mismo, y las conclusiones a las que llegan, a grandes rasgos, las que siguen: la relación del texto literario con el resto de la unidad didáctica es predominantemente temática o nociofuncional; el ámbito del aprendizaje que el texto se propone desarrollar es de orientación comunicativa, y por tanto las actividades van encaminadas al desarrollo de esta competencia, bien como ejemplificación del uso de nociones y funciones, bien estimulando la práctica de la negociación de sentido, esta última mediante actividades de comprensión lectora e interacción oral; las destrezas o habilidades que activan los alumnos a través de la lectura del texto son mayoritariamente de comprensión, alternando la comprensión general con la de detalle; las tareas que se proponen para la realización de la actividad se presentan en su mayoría aisladas, de forma independiente entre sí; finalmente, el texto aparece situado, casi de forma invariable, al final de la unidad, integrado en una sección particular, independiente del resto de la lección, y con una patente inconcreción en cuanto a su explotación didáctica, siendo la única excepción el manual *Ven*, en el que el texto cumple la función de documento-fuente para el conjunto de la unidad.

Martín Peris (2000: 123) señala que los datos obtenidos “apuntan a una evolución hacia una mayor integración, tanto por la incipiente inclusión de textos literarios en fases intermedias de la unidad didáctica como por la diversidad de trabajos a que da lugar”. Sin embargo, y a pesar de dicho avance en el tratamiento y mayor integración de las producciones literarias durante el período analizado por Martín Peris, en la década posterior no parece haber cambios sustanciales según apunta Acquaroni (2007: 52), ya que en los manuales publicados entre los años 1995 y 2005<sup>13</sup> el porcentaje general de textos literarios ha disminuido, y el panorama sigue siendo desalentador. Una buena prueba de ello la encontramos en el manual *Abanico*, presentado como Curso Avanzado de Español Lengua Extranjera y de orientación comunicativa (Chamorro Guerrero *et al.*, 1995). En dicho libro de texto encontramos doce textos literarios<sup>14</sup> de escritores consagrados de la literatura

---

<sup>12</sup> Los manuales analizados por Martín Peris son: *Para Empezar & Esto Funciona*, *Fórmula*, *Curso E/LE*, *Intercambio*, *Ven*, y *Rápido*.

<sup>13</sup> Acquaroni se refiere en concreto a *Gente* 1, 2 y 3, *Abanico* y *Aula* 1, 2 y 3.

<sup>14</sup> Entre ellos encontramos: tres fragmentos de novela, un fragmento muy breve de teatro, cuatro poemas, tres cuentos y una historia humorística.

hispanoamericana<sup>15</sup>, con el objetivo expreso en la presentación del manual de dar acceso a los estudiantes a la cultura, entendiendo la literatura como la “acepción más sofisticada” de esta, junto con el arte y la historia (Chamorro Guerrero *et al.*, 1995: 8). Un análisis en detalle de las doce unidades didácticas en que se divide el libro nos revela que, efectivamente, el texto literario sigue guardando en la mayoría de los casos una relación gramatical o temática con el resto de la unidad, que su aparición en esta última forma parte sistemáticamente de un apartado independiente titulado “Un poco de literatura” situado al final de cada lección, y que en el tratamiento o explotación del texto no hallamos ninguna actividad que facilite su comprensión por parte del alumno, además de no estar integrado de forma alguna en la secuencia que propone la unidad, sino que es utilizado como estímulo y no como texto-fuente para llevar a cabo otras actividades de aprendizaje. Como podemos comprobar, el escenario sigue siendo prácticamente el mismo, y el avance poco digno de mención.

Esta situación viene siendo denunciada desde los años 90 hasta hoy día por numerosos especialistas en el ámbito de la didáctica del español, entre los que encontramos nombres de gran relevancia como María Naranjo Pita (1999), Selena Millares (2003; 2010), Rosana Acquaroni (1996; 1997; 2007; 2008; 2011), Emilio Quintana (1993), Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández (2002), Lourdes Miquel y Neus Sans (1992), Ernesto Martín Peris (2000), Matilde Martínez Sallés (1999; 2004), Marta Sanz Pastor (s.f.; 2000; 2006; 2010) o Rocío Santamaría (s.f.; 1999; 2006; 2008), que no solo han dado la voz de alarma, sino que han dedicado su tiempo y esfuerzo a la realización de estudios y publicaciones sobre el tema que nos ocupa, para paliar el vacío existente en la enseñanza del español como LE. Un recorrido por sus trabajos revela el consenso unánime de toda la comunidad profesional e investigadora en cuanto a la necesidad de que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de español, así como de encontrar estrategias adaptadas a las características particulares de los textos literarios en lengua española, con el fin de aprovechar la riqueza que nuestro corpus literario ofrece como valioso *input* de lengua y, en consecuencia, el texto literario deje de ser “un simple elemento ornamental, cultural o un premio al final de una unidad didáctica como ocurre en muchos métodos de ELE” (Santamaría, sf.: 3).

---

<sup>15</sup> Deseamos decir en su defensa que, con bastante probabilidad, la razón de introducir pocas muestras de lengua literaria en este manual –y quizás también en otros– se deba al complicado y costoso proceso derivado de los derechos de autor, al menos por lo que se refiere a obras contemporáneas.

Las sugerencias y propuestas acerca del qué hacer y cómo llevar a cabo dicha tarea se han sucedido en los artículos y libros editados en los últimos años. Así, algunos de los autores arriba mencionados hacen un llamamiento a la aplicación de los planteamientos del comunicativismo a la enseñanza de la literatura en las aulas de idiomas, de forma que se cubran las necesidades de un grupo meta largo tiempo olvidado o descuidado. Nos referimos a un potencial número de estudiantes que sientan la inquietud intelectual por conocer las obras literarias del idioma que están aprendiendo en su lengua original, ya que, en palabras de Marta Sanz (2006: 6), “la fascinación por los productos literarios de una cultura no nativa puede llegar a erigirse en estímulo principal para el acercamiento a una lengua extranjera: un acicate tan legítimo, e incluso tan frecuente, como las motivaciones de carácter meramente instrumental”. Para ello, según Sanz (2006: 21), debemos comenzar por “perder el miedo al texto literario con todos los respetos... y normalizar su utilización en el contexto de las clases de lenguas”. El peso que aún posee la tradición didáctica anterior, hace que la literatura siga siendo considerada un producto elitista reservado a unos pocos, y que tanto el alumno como el profesor se sientan intimidados hacia esta elevada forma de expresión artística, postura que hace inviable su empleo para la enseñanza de lenguas. Como bien afirma Rocío Santamaría (sf.: 4), solo erradicando este miedo heredado hacia el texto literario podremos sentirnos libres como profesores para trabajar con textos literarios, e incluso realizar explotaciones didácticas.

El proceso de normalización al que alude Marta Sanz, en referencia a la calidad de mito atribuida a la literatura, no debe ser entendido como una evolución hacia su extremo, es decir, la “trivialización” de las producciones literarias. Una continuidad del modo en que son presentados los textos literarios en los manuales actualmente, es decir, como colofón a la unidad didáctica, sería, en todo caso, seguir dando cabida a la concepción fútil de la literatura que se viene observando, ya que, como bien apuntan Salvador Montesa y Antonio Garrido (1990: 451-52), “todos estos materiales [...] quedan superficializados y empobrecidos casi en el mismo momento de su elección”, puesto que “en la mayoría de las ocasiones pierden su verdadero valor quedando reducidos a poco más que un crucigrama: marco que sirve para hacer preguntas que nada tienen que ver con su verdadera esencia”. Podríamos concluir, por tanto, que perdiendo el miedo al texto literario –con todos los respetos, como dice Sanz– y democratizando su utilización, en el sentido de posibilitar el acercamiento a la literatura a todos aquellos que pretendan aprender español, estaremos desacralizando unos textos antaño

considerados sagrados, inalcanzables para el vulgo, haciéndolos accesibles y útiles para nuestra clase de lengua.

Una vez examinados estos criterios de base, se hace necesario considerar el modo de enfrentarse a la cuestión práctica de cómo lograr la inclusión e integración de la literatura en las aulas de idiomas, según queda reflejado en las publicaciones recientes sobre el tema. A este respecto, Martínez Sallés (2004: 2) nos dice que ya en estos momentos, “el profesorado tiene a su disposición un ecléctico y moderadamente amplio repertorio de propuestas para utilizar en sus aulas los recursos literarios con mayor frecuencia y amplitud”, poniendo como ejemplo de buena práctica el libro *The Inward Ear* de Maley y Duff (1989), al igual que ya lo hiciera con entusiasmo Emilio Quintana en su artículo “Literatura y enseñanza de ELE” (1993: 90-91), al describirlo como “un elenco de ejercicios perfectamente encuadrados y contextualizados mediante los cuales se utiliza ese *input* poético para el desarrollo de las destrezas fundamentales que forman parte del aprendizaje de una lengua”. Quintana (1993: 90) va más allá al decir que, en su opinión, sería del todo imprescindible contar con un libro como el de Maley y Duff para la enseñanza del español que, del mismo modo, proponga un nuevo y distinto uso de la poesía. No obstante, y a pesar de los elogios hacia el texto en cuestión, dicho autor reconoce que las diferencias de la lengua y la literatura en inglés, con respecto al español, hacen que lo deseable sea el desarrollo de un *corpus* y una metodología particular a la lengua española, pues la mera copia de sus aportaciones no podría satisfacer nuestras necesidades (Quintana, 1993: 92). Al igual que Quintana, pocos años más tarde, Juárez Morena (1996: 281-82) insta a los profesionales de la enseñanza que disfruten con la literatura a la creación de un repertorio de actividades que tengan en cuenta las características de los textos literarios para la explotación textual dentro de la unidad didáctica, una labor muy necesaria en opinión de ambos especialistas como posible vía para trabajar la literatura en las aulas de español.

Posicionándonos en la misma línea de pensamiento de los autores mencionados, creemos que un trabajo de las características señaladas sería fundamental en el campo de la enseñanza del español como L2/LE. Claramente, existe la necesidad de diseñar herramientas y recursos propios para la “didactización” de los textos literarios escritos en español, que tengan en cuenta las particularidades concretas de nuestra lengua, siendo de la opinión que no hemos de desechar las ricas aportaciones provenientes de la didáctica en inglés, sino que, muy por el contrario, debemos tomar los trabajos disponibles tanto en la bibliografía

anglosajona como española como base para llevar a cabo dicha labor, no como mera copia de lo sugerido en sus líneas, sino, en el primer caso, adaptando las propuestas planteadas a nuestro acervo literario, y en el segundo, creando estrategias a partir de las ya existentes.

Los intentos de dar respuesta a los planteamientos arriba expuestos y las necesidades dentro de la metodología para la enseñanza de ELE han dado algunos frutos notables y recomendables en los últimos años, como el ya bien conocido libro de Naranjo Pita *La poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera*, publicado en 1999, dedicado, como su propio título indica, a la aplicación didáctica de la poesía para la enseñanza de español LE. En su misma línea de trabajo, tanto Marta Sanz Pastor como Rocío Santamaría han llevado a cabo varias publicaciones sobre el mismo tema, centradas en el uso de la poesía en la clase de ELE –incluida la Memoria de Máster de Rocío Santamaría<sup>16</sup>–, a excepción de un artículo en el que esta última hace una interesante propuesta para el uso del cuento (Santamaría, 2006). Por su parte, Rosana Acquaroni publicó en 2007 su libro *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, esta vez dando cabida a la narrativa, el teatro y la poesía, aunque la presencia y utilización de los dos primeros se hacía de forma fragmentada<sup>17</sup>. En 2008 presentó su tesis doctoral: *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como Segunda Lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental*, en la que hace uso de algunos textos literarios para llevar a cabo su estudio empírico, más concretamente cuatro poemas, un cuento y un ensayo breve. Ya más recientemente, apareció en el mercado editorial *Al son de los poetas: lengua y literatura a través de la música* (2010), de Selena Millares, en el que su autora plantea un novedoso acercamiento a la enseñanza de ELE a través de la poesía y la música.

---

<sup>16</sup> Santamaría Martínez, R. (1999): *Una experiencia mágica: la poesía en el aula de E/LE*. Memoria de Máster. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

<sup>17</sup> Motivado probablemente por los inconvenientes que los derechos de autor llevan consigo, como señalamos con anterioridad.

### 3. JUSTIFICACIÓN

#### 3.1. Argumentos en contra del uso de textos literarios para la enseñanza de español LE/L2

Entrar en la polémica sostenida en torno al uso de la literatura en la clase de ELE se presenta como una tarea harto ardua si nos atenemos a los numerosos argumentos esgrimidos en contra, a los que deberemos proporcionar suficientes contraargumentos para sostener nuestra postura y demostrar que los beneficios que se pueden obtener con su utilización son mayores que los obstáculos que pueda suponer su inclusión en las programaciones de enseñanza del español como LE/L2. Comenzaremos para ello analizando las objeciones que comúnmente se presentan en contra de su uso y las razones en que estas se apoyan.

Existe la firme creencia de que los alumnos de lenguas extranjeras de hoy día no están interesados en leer en una lengua que no dominan, toda vez que en su propia lengua materna esta práctica es deficitaria o nula. Las causas son atribuibles principalmente a las necesidades de la sociedad en que se desenvuelven, que ciertamente demanda un aprendizaje práctico y funcional de las lenguas no nativas que satisfaga sus necesidades académicas y profesionales. Fuera del aula o del entorno profesional, en una abrumadora mayoría, como es fácil de constatar, los alumnos del siglo XXI leen cada vez menos en su propia lengua. Como bien señala Rudolf Stembert (1999: 247), “deducir de estas constataciones que la enseñanza de idiomas, para ser eficaz, tendría que apoyarse solo en útiles funcionales sería dar paso a excesos contrarios en contradicción con el papel que tiene que desarrollar la escuela”, ya que, según sus palabras, “de seguir en esa dirección habría que prescindir también de los textos literarios en la enseñanza de la lengua materna y de cuanto no tiene una utilidad inmediata”. Es por ello, por tanto, que se impone una solución más coherente con los principios educativos particulares de nuestro ámbito, como es la difícil tarea de motivar a los estudiantes de ELE para que encuentren en los textos literarios escritos en español una fuente de placer y deleite y se sientan así atraídos por su lectura.

Otro de los posibles motivos para que los alumnos rechacen la lectura de obras literarias<sup>18</sup> en su lengua materna, nos dice Brian Tomlinson (1986: 33), se debe a la tradición

---

<sup>18</sup> Tomlinson dedica su artículo de 1986 al estudio del uso de la poesía en el aula de idiomas, pero creemos que las razones que aporta son relevantes y aplicables a todos los textos literarios. En adelante,

escolar en la que se han visto inmersos, donde dichas producciones han sido “estudiadas” como una disciplina académica que implica la lectura de los antecedentes (literarios) y el análisis textual pormenorizado, lo que se traduce en desinterés y aversión hacia las mismas. Tomlinson aduce que muchos de estos estudiantes disfrutaban de la literatura en una lengua extranjera si son animados y ayudados a responder al texto de una forma global e imaginativa. Esta situación puede ser perfectamente extrapolable al ámbito de la enseñanza de ELE, a la que cabría añadir otros prejuicios también heredados de nuestra tradición educativa, como es la creencia de nuestros educandos de que el objetivo de la lectura en otro idioma es el de aprender vocabulario, y que, además, es imposible llegar a comprenderlo sin traducir una a una sus líneas; de ahí su inseguridad y su continuo recurrir al diccionario, los libros de gramática o, en su defecto, al profesor. A tal respecto, hay que señalar que la solución aportada por Tomlinson es la más acertada, debiendo pues ayudar a los alumnos a aprehender el sentido del texto literario en su globalidad, a la vez que a “desaprender” a traducir, pues como afirma Stembert (1999: 250), “es clarividente que la traducción frena la lectura, imposibilita la comprensión global, desanima al candidato lector e impide que nazca el placer de leer”.

El argumento de que “no a todo el mundo le gusta la literatura”, al que muchos profesores se aferran según Sanz Pastor (s.f.: 349) para justificar la falta de utilización de textos literarios en sus clases, queda invalidado desde su formulación, por el simple hecho de que, igualmente, podríamos observar que tampoco a todo el mundo le gustan las canciones, las recetas de cocina, los listados de horarios de trenes o los anuncios de periódico, y sin embargo se usan continuamente en las clases de idiomas para desarrollar las microdestrezas lectoras. Por otro lado, tal y como defendimos con anterioridad, es necesario dar voz a aquellos alumnos a los que no solo les guste la literatura, sino que constituya una de sus principales motivaciones para aprender español, y es por tanto de justicia que se les dé cabida a los textos literarios en el aula de idiomas. Pérez Parejo (2009: 18) nos recuerda los conocidos casos de Ramón Pérez de Ayala, que aprendió alemán solo para leer a los filósofos alemanes en su lengua original, o el de Albert Camus, que aprendió español para leer a Calderón de la Barca. Todo ello ocurrió mucho tiempo atrás, cuando se aprendía un idioma extranjero con el objetivo de leer a sus autores clásicos. Aunque la idea parezca hoy día poco

---

por tanto, cuando nos refiramos a dicho estudio, estaremos transfiriendo sus aportaciones sobre la poesía a la literatura en general.



menos que descabellada, no hemos de descartar la posibilidad de que se dé esta misma circunstancia en tiempos presentes.

Volviendo a referirse a este respecto, Marta Sanz (s.f.: 349) sugiere por otro lado que “a veces, cuando un alumno manifiesta que algo «no le gusta», lo que ocurre es que le da miedo”, aludiendo al ya discutido peso de la tradición escolar anterior en el que el texto literario era considerado un objeto sagrado digno de veneración y acceso restringido a unos pocos. Este miedo adquirido, extensible también al cuerpo de profesores de segundas lenguas, hace que tanto el uno –el alumno– como el otro –el profesor– sientan que deben “ahorrarse sus esfuerzos titánicos para la realización de otras actividades y la superación de otras pruebas” (Sanz, s.f.: 349). Es evidente que, ante tal situación, nuestra respuesta sea de nuevo en la reafirmación de la necesidad de la pérdida del miedo –con todos los respetos– al texto literario y su desacralización, puesto que, como argumentan Maley y Duff (1990: 9), si ayudamos a los estudiantes a adoptar un enfoque práctico frente a los textos, estos perderán parte del enorme respeto que les inspiran las obras literarias impresas, lo cual salvará la distancia que dicho respeto interpone entre el lector/intérprete de un texto y una interpretación personal del mismo.

Otro de los mayores obstáculos para incluir documentos literarios en las aulas de ELE estriba, según los detractores de su uso, en la dificultad de comprensión que supone para el alumno tanto a nivel de significado como conceptual, puesto que el primero no es siempre evidente, y en muchas ocasiones las ideas expresadas, aun formuladas en términos sencillos –remitámonos por ejemplo a Lorca–, muestran gran complejidad incluso para hablantes nativos. Ambas objeciones tienen respuesta en la ventaja pedagógica que, a pesar de este hecho, supone el desarrollo de las destrezas interpretativas a través del esfuerzo del lector-aprendiente por identificar e interpretar las asunciones e implicaciones ocultas en el texto. Como bien señala Gillian Lazar (1993: 19), “al animar a nuestros estudiantes a enfrentarse a las múltiples ambigüedades del texto literario, estamos ayudando a desarrollar su capacidad general para inferir significado”. Por otro lado, si atendemos al conocido axioma comunicativo que dice que la dificultad reside en la tarea y no en el texto, el profesor puede allanar el camino hacia la correcta comprensión del mismo por parte del alumno llevando a cabo las actividades capacitadoras adecuadas a tal fin.

No podemos concluir este apartado sin hacer referencia a un problema, mencionado por Stembert (1999: 250), que tiene mucho que ver con lo expresado en referencia al significado

textual. Se trata de la falta de confianza en sí mismos achacada a los alumnos de español, que parte de la errónea creencia –de cierta raigambre en nuestra tradición educativa– de que un texto solo tiene un significado. Para llegar a este significado único, el estudiante de idiomas debía recurrir a múltiples recursos, como el diccionario, gramáticas y, cómo no, las imprescindibles explicaciones del profesor como poseedor de la verdad última. Mucho habrá que desandar en este sentido, para lograr “convencer a los alumnos de fiarse de sus aptitudes” (Stembert (1999: 251) y desarrollar así la libertad interpretativa del lector-aprendiz de lenguas. A tal efecto, se hace ineludible la compleja tarea de transmitir al estudiante de español LE que un texto literario puede llegar a tener tantas interpretaciones y lecturas como lectores se acerquen a él, mediante actividades que tengan en cuenta la capacidad creativa e imaginativa del alumno, de forma que “el estudiante pase de *estar sujeto* por la lengua a *ser sujeto* de esta” (Acquaroni, 2007: 20). Lográndolo, el aprendiz de lenguas se sentirá liberado de correr en pos de la significación absoluta del texto, y por ende, del peso que supone el “error” en sus juicios, lo que sin duda repercutirá en el desarrollo de su capacidad creativa.

A la dificultad de significado e ideas expresadas se le une la dificultad del uso idiosincrásico de la lengua literaria, particular a cada escritor y tipo textual, con la densidad léxica y la complejidad sintáctica y organizativa del discurso que ello conlleva, razón de peso para elegir otro tipo de muestras textuales para la clase de lenguas extranjeras. Sin embargo, tal y como acabamos de señalar, un buen diseño de tareas, junto con la correcta elección del texto por parte del profesor, pueden solventar dichas dificultades lingüísticas. Widdowson (1979: 162), en relación a este punto, comenta muy acertadamente que, durante años, la forma en que la literatura y la poesía –en especial– explotan los recursos de una lengua ha sido catalogada como un uso incorrecto y, por tanto, considerada engañosa como modelo. A todos aquellos que oponen la supuesta artificiosidad e “incorrección” como modelo de aprendizaje de lengua de los textos literarios para su inclusión en las aulas de español LE cabría objetar, como bien expresa Quintana (1993: 92), que “ni se trata de aprender un lenguaje no coloquial, sino de hablar coloquialmente en torno a un asunto, ni se trata de formar poetas, sino de desarrollar destrezas lingüísticas de un modo creativo”, siendo así que el texto literario “es un estímulo, no un modelo a emular” (Tomlinson, 1986: 33). Siguiendo el planteamiento propuesto por Montesa y Garrido (1990: 453), el objetivo es aprender la lengua en el *proceso*, utilizándola como *instrumento* para llegar al texto literario. Aunando todos los supuestos, podemos concluir que, haciendo uso del texto literario como estímulo, se pueden diseñar

actividades partiendo de la naturaleza misma del texto, que impelan al alumno al uso de las destrezas lingüísticas de una forma activa y creativa, contribuyendo así al desarrollo de su competencia comunicativa.

Stembert, junto a otros autores como Pérez Parejo (2009: 19), apunta a la falta de competencia lectora de los alumnos que nos llegan a las aulas de idiomas. Esta objeción es real, en efecto, si aceptamos como válido el primer argumento expuesto, esto es, el de la escasa o nula actividad lectora de nuestros educandos en su lengua nativa, puesto que no han ejercitado suficientemente las microhabilidades lectoras, lo que deriva en la falta de interés por la lectura en la lengua meta. Nos dice Stembert (1999: 249) que el hecho de que nuestros alumnos no hayan ejercitado ni desarrollado las destrezas lectoras necesarias para enfrentarse a un texto en su propia lengua revierte, a la hora de aprender una segunda lengua o lengua extranjera y enfrentarse a un texto literario, en que estos se queden “en el terreno de la descodificación, lo que impide una comprensión global y convierte la lectura en una tarea pesada, ineficaz y desalentadora”. La solución a este problema pasa, según Stembert, por un entrenamiento constante en la lectura, de modo que el alumno tenga que enfrentarse a todo tipo de textos –literarios o no– para así lograr un desarrollo de su competencia lectora, que irá mejorando y desarrollándose de forma casi automática. Como decía Cervantes, “el que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho”. Cñámonos por tanto y de manera sistemática a esta máxima en nuestras aulas de ELE para derribar las barreras que separan al aprendiente-lector potencial del texto en español.

### **3.2. Por qué introducir el texto literario en la clase de ELE: valores intrínsecos y potenciales de la literatura**

Como acabamos de comprobar en las líneas anteriores, las objeciones esgrimidas en contra de la introducción y uso de los textos literarios en las aulas de LE/L2 son múltiples, aunque, como también hemos evidenciado, no lo son menos las argumentaciones que las refutan. En el presente apartado analizaremos en detalle los valores –tanto intrínsecos como potenciales– que tradicional y unánimemente se le atribuyen a la literatura como material didácticamente rentable para la enseñanza de una lengua extranjera. Partiendo del estudio de dichos valores, pretendemos dar respuesta a la pregunta que fundamenta esta sección –por qué incluir la literatura en la clase de ELE, o dicho de otra forma, qué ofrecen los textos

literarios como instrumento didáctico—, al tiempo que hallar soluciones útiles para salvar las dificultades arriba expuestas, acallando así las voces más críticas contra su utilización en las clases de lengua.

El primer valor pedagógico tradicionalmente conferido a la literatura es el de la *universalidad de los temas literarios*, aunque, como apunta Naranjo Pita (1999a: 19), el modo de tratarlos difiera. El carácter universal de temas como el amor, la muerte, la vejez, la infancia, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria, aun escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar. También es cierto que el tratamiento diferente de dichos tópicos puede crear extrañamiento, e incluso una barrera cultural que rebasar, como en el caso presentado por Arthur H. King (2003: 38), en el que un estudiante persa preguntó, refiriéndose a las obras de Shakespeare, por qué a los británicos les gustaba Shakespeare si era tan cruel. Debemos recordar, sin embargo, que el valor de los textos literarios radica en que, a pesar de que cambie su significado con el paso del tiempo, y de ahí parte de la extrañeza que puedan crear en el lector, su esencia perdura, y es capaz por su valor estético y de contenido universal significativo de trascender tiempo y cultura para hablar directamente a un lector de otro país en un período histórico diferente. De ahí que podamos preguntar sin miedo a una respuesta en sentido negativo: ¿quién no reconoce el altruismo y la defensa de los propios ideales en Don Quijote, o el sentido práctico y el realismo en su escudero Sancho?, ¿quién no identifica los celos de Otelo en su propia sociedad?, o trasladándonos a escenarios literarios más actuales, ¿quién no es capaz de percibir el instinto de supervivencia y el sentimiento de solidaridad o insolidaridad que este produce en *Ensayo sobre la ceguera* de José Saramago?<sup>19</sup> La gran paradoja literaria consiste pues en que, al tiempo que presenta situaciones, actuaciones y modos diferentes de entender la realidad en sus líneas, existe un trasfondo común al ser humano que hace que los escenarios representados se muestren de algún modo cercanos al lector. Se hace necesario, no obstante, que las “divergencias” sean puestas de relieve y solventadas en el aula, mediante un buen diseño de actividades que apunten a estas diferencias por parte del profesor.

Finalizaremos señalando que el carácter universal de la temática expresada en los textos literarios ofrece, por tanto, textos perdurables y relevantes que impiden que el acto de lectura pierda valor a los ojos del estudiante. Como dice Bruno Bettelheim (*apud* Ghosn, 2002: 173) al respecto, el acto de leer queda devaluado cuando el material de lectura es tan superficial en

---

<sup>19</sup> El libro mencionado trata sobre una plaga contagiosa que produce ceguera, y las reacciones particulares y consecuencias sociales derivadas de este inusual y trágico acontecimiento.

sustancia que poco significado se puede extraer de él y por tanto no añade nada de importancia a nuestra vida. La transferencia de este potencial a nuestras clases de lengua dará sin duda como resultado que los estudiantes de español aprecien la gran valía de este tipo de textos, sintiéndose movidos a seguir leyendo y aprendiendo a través de los mismos.

Siguiendo con los beneficios que la literatura aporta al aula de idiomas, hace mucho que la palabra “autenticidad” suena con insistencia en los estudios sobre el tema. Que la literatura es *material auténtico* es un hecho indiscutible, al igual que puedan serlo las noticias periodísticas, las instrucciones para operar determinados utensilios de uso doméstico o las recetas de cocina, materiales ampliamente utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras. Como ocurre con los documentos señalados, la “autenticidad” de los textos literarios significa que dichas obras no han sido diseñadas con el objetivo específico de enseñar una lengua, y que por tanto el alumno se enfrenta a muestras de lengua “real” dirigidas a hablantes nativos, y como tal deben de ser consideradas. La controversia existente en torno a este asunto parece por fin resuelta, aunque el texto literario no parece haber hallado aún su espacio en el entorno de la didáctica del español LE/L2, puesto que en la realidad de las aulas, como ya apuntamos en su comienzo, sigue siendo tratado de forma distinta –como un tipo de texto especial y diferente al resto– y aislado del resto de la unidad didáctica, como también quedó expuesto. Volviendo a la cuestión de la literatura como material “auténtico” y el valor que ello comporta, pasemos a analizar sus implicaciones didácticas.

Primeramente, este hecho nos hace pensar en una mayor dificultad lingüística, que si bien puede constituir un obstáculo, también puede interpretarse como un modo de presentar al alumno diferentes usos y formas lingüísticas, así como las convenciones del texto escrito de una forma natural, pues como afirma King (2003: 41), al igual que un nativo puede absorber de la lectura de su propia lengua no solamente vocabulario y puntuación, sino las formas arquitectónicas principales, de la misma manera puede hacerlo un lector de segunda lengua o lengua extranjera. Por otra parte, la dificultad lingüística inicial puede ser superada mediante una elección apropiada del texto por parte del profesor, y el uso de estrategias y actividades que faciliten la introducción y entendimiento de las nuevas formas.

Una segunda implicación surge del propósito principal con el que los textos literarios son escritos, esto es, el disfrute de su lectura. Según Natalie Hess (2003: 19), la literatura es posiblemente el único tipo de texto escrito solamente con este fin, lo que le confiere el valor añadido de proporcionar un objetivo auténtico al alumno, y con ello un aumento de interés y

motivación. Si nos remitimos a la definición del acto de lectura ofrecida por Christine Nuttall (1982: 3-4,19) como la extracción de significado de un texto con el propósito de conseguir algo: hechos, ideas, información, placer, etc., nos encontramos con que la verdadera razón por la que leemos fuera del aula no está relacionada con el aprendizaje de una lengua, sino con los usos que hacemos de la lectura en nuestra vida diaria. Nuttall continúa diciendo en este sentido que necesitamos suministrar a los alumnos textos que contengan un mensaje, ya que los típicos libros que se utilizan en un curso de lengua extranjera ayudan al docente solamente a presentar o practicar un determinado elemento lingüístico, pero no proporcionan un objetivo real de lectura, proceder que no corresponde en ninguna medida con un uso auténtico del texto y da lugar a la ausencia o casi ausencia de motivación por parte del alumno. Como acertadamente subraya la misma autora, no existe nada que pueda reemplazar la motivación que proporciona la necesidad de leer. A este respecto, Alan Bird (1979: 294) dirá que, con el uso de textos literarios auténticos en clase, los alumnos no sólo adquieren una mayor motivación, sino que puede observarse un aumento de su confianza y destreza lingüística cuando sienten que están manejando los materiales y la literatura de la “vida real”. Dotar al aprendiz de un verdadero propósito de lectura, concluirémos, ha de consistir por tanto en llevar al aula de segundas lenguas los mismos documentos que los destinados al consumo de los hablantes nativos, como aconseja Gwin (1990: 10). Solo así nuestros aprendices obtendrán la satisfacción que produce el leer y discutir con éxito sobre un texto que, a la vez que auténtico, los hablantes nativos consideran meritorio (Lazar, 1990: 204-5), lo cual, sin duda, conducirá a la óptima realización del aprendizaje/adquisición de la lengua.

Un punto a destacar cuando hablamos de la funcionalidad de los textos literarios para aprender una lengua extranjera es el *valor cultural* de la literatura. Sandra McKay (1982: 531) señala que, en la medida en que los textos literarios reflejan una perspectiva cultural particular, pueden llegar a ser difíciles de leer para un estudiante de lengua extranjera y convertirse en un problema. La cuestión radica en determinar si del examen de los supuestos culturales de una obra literaria pueden derivarse algunos beneficios o no. En este estudio abogamos plenamente por afrontar en el aula de idiomas las posibles dificultades que puedan resultar de las implicaciones culturales contenidas en un texto literario, pues, como afirma Acquaroni (2007: 19), “la lengua constituye ya en sí misma un verdadero patrimonio cultural, porque en ella se deposita el esquema vivo de valores, pautas de conducta y percepciones acerca del mundo, todo ello gestado y transmitido, generación tras generación, por las

distintas comunidades lingüísticas a sus miembros”. Por tanto, mediante la inclusión de producciones literarias en la clase de lenguas, podemos transmitir al alumnado valiosa información sobre los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta. En claro apoyo a esta postura, Collie y Slater (1987: 4) nos dicen que, a través de los textos literarios, los estudiantes pueden obtener un mejor entendimiento de la forma de vida del país, pues aunque el mundo de una novela, obra de teatro o historia corta sea un mundo creado, ofrecen un vívido contexto en el que personajes de diversos extractos sociales pueden ser representados. De esta forma, el lector puede descubrir sus pensamientos, sentimientos, costumbres y hasta posesiones, lo que compran, en qué creen, qué temen, con qué disfrutan, cómo hablan y se comportan a puerta cerrada, en resumen, pueden dar rápidamente al lector extranjero una apreciación de los códigos y preocupaciones que estructuran una sociedad real, y en concreto de la sociedad del país donde se habla la lengua que están aprendiendo. A todo ello debemos sumar la inclusión de forma natural en el aula de otros aspectos culturales del lenguaje que normalmente no son tratados en un curso regular de lengua, como pueden ser el grado de aproximación física entre hablantes nativos o el modo de mirar cuando hablan, cómo expresan ansiedad o entusiasmo, o la aceptación cultural del uso de la entonación para expresar humor o enfado.

Por otro lado, es de destacar que, como asegura Thomas Gwin (1990: 10), el aumento de la comprensión de los valores culturales de las gentes que hablan la lengua objeto forma parte de la adquisición de una verdadera fluidez por parte del aprendiente en esa lengua, lo que claramente resulta en un provecho múltiple para el alumno, puesto que si, por un lado, la fluidez efectiva de la que habla Gwin lleva a este a alcanzar un nivel comunicativo mucho mayor, por otra, como afirman López Valero y Encabo Fernández (2002: 87), fomenta la simpatía hacia el país en cuestión, necesaria para obtener placer en el dominio de una lengua extranjera según Arthur King (*apud* Adeyanju, 1978: 135). Este último punto, en el contexto político internacional en el que nos encontramos, cobra una gran relevancia. El profesor de lenguas, erigido en verdadero puente entre culturas, tiene así como labor docente no solo la enseñanza de las herramientas de la lengua meta, sino la formación social y cultural del alumno, consciente de que un acercamiento a la cultura del otro llevará consigo una mayor tolerancia hacia las diferencias culturales, la eliminación de los prejuicios y estereotipos culturales, y el desarrollo de la competencia pluricultural del estudiante, contemplada en el

*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) y componente esencial de la competencia plurilingüe del alumno de lenguas.

Otro de los argumentos a favor de la validez del uso de la literatura en el aula de lenguas extranjeras, en parte defendido anteriormente, es el de la *riqueza lingüística* que esta proporciona como instrumento didáctico. Tal riqueza lingüística se traduce en primer lugar en un incremento del vocabulario por parte del alumno que lee extensivamente en lengua extranjera, que, si bien puede considerarse poco apropiado para el uso diario, constituye un rico bagaje léxico en fases superiores del aprendizaje. Muy acertadamente, Gwin (1990: 10) comenta a este respecto que el material de lectura destinado a hablantes nativos es uno de los medios más efectivos de incrementar el vocabulario de uno mismo en una L2, y deducimos que, por extensión, también en una lengua extranjera. Por otra parte, el abanico de posibilidades de elección de un texto adecuado al nivel del alumnado es tan abundante que difícilmente se encontrará el docente en la situación de no encontrar un texto con el vocabulario más idóneo para su clase. En segundo lugar, en las obras escritas se encuentran con mayor frecuencia estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que normalmente no encontramos en el lenguaje hablado. En el acto de lectura, el lector-aprendiente extranjero entrará en contacto con estas formas en un rico contexto que servirá de modelo para su propia escritura, ampliando y enriqueciendo su habilidad escrita.

Por lo que se refiere a la comprensión auditiva y expresión oral, Irma Ghosn (2002: 175) nos dice que a través de la literatura podemos proveer a los estudiantes de lengua extranjera de experiencias lingüísticas que motivan y fomentan el lenguaje oral, ya que el entusiasmo creado por una buena historia genera mucha más conversación entre alumnos que los a menudo artificiales textos de lengua. Collie y Slater (1987: 5) reafirman esta opinión al señalar que un texto literario constituye una excelente ayuda para el trabajo oral, que hará a los estudiantes más creativos y arriesgados a nivel productivo. La práctica de la destreza auditiva se realiza, claro está, a través de las conversaciones/debates surgidos del texto que se esté tratando, y además puede fomentarse a través de la lectura, audición de grabaciones, películas o adaptaciones teatrales –si existen y están disponibles–, o dramatizaciones por parte de los alumnos de toda o parte de la obra. En cuanto a la capacidad lectora de los estudiantes, su desarrollo al leer obras literarias extensas es más que evidente, puesto que, en el acto de lectura, los alumnos-lectores tienen que poner en práctica estrategias tales como la capacidad de discriminar los términos léxicos necesarios para la comprensión global del texto



de los superfluos, la destreza para entender el significado general a través de los recursos de cohesión y coherencia del discurso, su habilidad para inferir y deducir el significado del contexto, de saber leer entre líneas; ejercicios interpretativos todos ellos que les serán de gran utilidad para enfrentarse a otros tipos de textos no literarios.

No hemos de olvidar incluir aquí también, junto a las actividades de recepción y producción revisadas –leer, escuchar, escribir y hablar–, las “nuevas” actividades comunicativas de la lengua de interacción y mediación –oral y escrita– contempladas en el *Marco Común Europeo de Referencia*<sup>20</sup>, de igual importancia para el desarrollo de las competencias comunicativas del alumno. La primera –de interacción– mediante el intercambio oral o escrito entre los estudiantes sobre la información contenida en los textos literarios presentados, y la segunda –de mediación– a través de la interpretación, el resumen o la reformulación de lo expresado en dichos textos, y, por qué no, de la traducción con ciertos fines específicos de todo o parte de un documento literario. En conclusión, podemos decir que la literatura ofrece un contexto de lengua natural, en el sentido de no estar gramaticalmente secuenciado. Ayuda a enriquecer el lenguaje del alumno de un idioma extranjero, a la vez que facilita la práctica y la integración de las actividades lingüísticas fundamentales que intervienen en el aprendizaje de una lengua.

Para finalizar, una última razón convincente para utilizar la literatura en la clase de lengua extranjera es la capacidad potencial de esta para involucrar personalmente al lector, para crear un *compromiso personal* del estudiante con la obra que lee. Una vez que el lector entra en el mundo del texto, se siente atraído hacia la historia que se desarrolla, cómo piensan, sienten y actúan los personajes, de modo que los aspectos formales del sistema lingüístico del idioma que está estudiando pasan a un segundo plano, mientras que el desarrollo y desenlace final del relato se convierten en el centro de atención de la lectura. El beneficio que aporta este cambio de enfoque para la adquisición de la nueva lengua es de gran importancia, puesto que el alumno entra en contacto con léxico, expresiones y estructuras sintácticas diferentes que, si bien podrían provocar un rechazo en el alumno-lector en un primer momento, pasan a formar parte de su esfera lingüística de una forma inconsciente. Más tarde pueden ser retomadas por el profesor para su práctica y consolidación, o simplemente reconocidas por el

---

<sup>20</sup> Como Rosen y Varela (2009: 27) constatan, “según el *Marco*, se percibe que no se habla ya de las “cuatro destrezas”. A partir de ahora, y para evitar confusiones en nuestro estudio, cuando hablemos de capacidad, habilidad o destreza lectora, auditiva, escrita, oral, interactiva o mediadora del alumno, nos estaremos refiriendo a los componentes de las actividades comunicativas de recepción (o comprensión), producción (o expresión), interacción y mediación.

alumno posteriormente en otro contexto fuera del ámbito literario. Por otra parte, como dice Hess (2003: 20), la literatura parece sacar a la luz las emociones, de forma que el lector puede llegar a identificarse con un personaje, compartir sus pensamientos y sentimientos, transportarse figurativamente con las imágenes evocadas en un poema, etc., conectando de alguna manera su experiencia personal con el texto. La cohesión del texto con las experiencias de los estudiantes aumenta el interés y la implicación en la clase de lengua, al sentir que su mundo personal afectivo puede aportar algo al texto y viceversa, lo que revierte en una mayor motivación y participación en el aula, y por tanto en una aceleración del proceso de aprendizaje en general. La elección del texto por parte del docente es de vital importancia para lograr esta deseada conexión, atendiendo a criterios a los que aludiremos más adelante, y aprovechar así la participación que, en palabras de Hess (2003: 20), casi ningún otro tipo de texto es capaz de producir.

Situándonos en una escala más amplia, si el texto ha sido cuidadosamente seleccionado y es apropiado a nivel de los intereses particulares de los alumnos, el despertar emocional que surge del vínculo del estudiante con el texto contribuirá asimismo al desarrollo de la conciencia emocional de este último. Siguiendo a Tomlinson (1986: 34), al ofrecer al alumno de lenguas la posibilidad de expresar sus propias opiniones y emociones acerca de un texto que alude a una esfera conocida de su mundo, estimularemos la capacidad creativa y el pensamiento crítico del aprendiz, de forma que estaremos ayudando a su crecimiento emocional, intelectual e imaginativo a un mismo tiempo, favoreciendo así el desarrollo global de la persona al tiempo que al del estudiante de lengua. Como afirma este autor, ser profesores de lengua nos convierte en educadores a la vez que instructores, y es por tanto nuestro deber contribuir al crecimiento de nuestros estudiantes a todos los niveles. Los textos literarios poseen el deseable valor educativo para lograrlo, pues, al tiempo que “amplía y enriquece el contenido de las lecciones de lengua, brinda útiles oportunidades al alumno de adquirir experiencia del mundo” (Tomlinson, 1986: 34).

## **4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS**

### **4.1. El texto literario: un acto de comunicación**

No aspiramos a ofrecer en estas líneas el argumento definitivo y definitorio del carácter de lo literario. Muchas han sido las definiciones propuestas por multitud de personalidades investigadoras y escuelas de diferente cariz teórico pertenecientes o no al ámbito de la crítica literaria a lo largo de los años y, aunque con mayor o menor fortuna, pocas han sobrevivido al devenir de las distintas tendencias teorizadoras en boga. Sin embargo, consideramos de gran importancia establecer el concepto de literatura que más se ajuste a nuestros objetivos didácticos y mejor refleje nuestro punto de vista con respecto a la naturaleza de los textos que pretendemos utilizar dentro del aula de L2/LE. De esta forma, fundamentaremos la base que sustentará en adelante los criterios de selección de dichos textos y orientará el modo en que estos pueden ser explotados con el fin de incluirlos en nuestro plan de clase.

Martín Peris (2000: 103) señala que, aunque las respuestas que se han dado históricamente a la pregunta relativa al carácter literario de un texto han sido diversas –y añadiremos que innumerables–, todas ellas pueden encuadrarse dentro de dos grandes grupos: las basadas en criterios de tipo semiótico o interno, representadas fundamentalmente por Roman Jakobson y Roland Barthes, que defienden la idea de definir la cualidad de lo literario a partir de las características intrínsecas del texto, y las basadas en criterios de tipo sociológico o externo, como las expresadas por Claudio di Girolamo o Ellis, según los cuales el concepto de la literariedad de un texto viene dado por el consenso sociocultural en que este se encuentre; en otras palabras, “literatura es todo aquello que la sociedad y sus instituciones consideran como tal” (Martín Peris, 2000: 104), lo que convierte la noción de literariedad en un concepto históricamente variable y consensuado por los integrantes de una comunidad lingüística.

Algunos de los planteamientos acerca de lo que se considera literatura han traído importantes –y a menudo perjudiciales– consecuencias para la enseñanza de idiomas, según reconoce Acquaroni (2007: 17). El afán por llegar a determinar las particularidades exclusivas de los textos literarios llevó a pensar que estos constituían una forma especial y excesivamente compleja de expresión de la lengua, que nada tenía que ver con el lenguaje hablado en la calle, y por tanto, de poca o ninguna utilidad para la enseñanza de una lengua

extranjera. Sin embargo, como bien afirma la mencionada autora, este pensamiento, enquistado en la tradición educativa, no tenía en cuenta que muchas veces la dificultad lingüística era mayor en el habla cotidiana que la reflejada en los textos literarios, que en múltiples ocasiones bien podían servir como modelo de uso convencional del idioma. Otra de las causas que han llevado a la errónea creencia de que la literatura carecía de utilidad para la enseñanza de L2/LE deriva de la identificación de la literatura “con las obras de creación o de imaginación, esto es, con aquellos textos de ficción cuyo propósito no es reflejar exactamente la realidad” (Acquaroni, 2007: 18), y de ahí su falta de autenticidad y escasa rentabilidad para la clase de lenguas. La literatura miente, la literatura no es por tanto un material auténtico, ergo, no es rentable para la enseñanza de orientación comunicativa de una lengua extranjera.

La multiplicidad de definiciones existentes, junto con las nocivas consecuencias para la didáctica que se derivan de muchas de ellas, como acabamos de señalar, nos llevan a creer en la necesidad de un cambio de enfoque que considere el texto literario desde un punto de vista comunicativo, esto es, no “como un documento lingüístico o histórico, sino como un documento interactivo” (Stembert, 1999: 253), producto de un acto de comunicación entre el autor y el lector mediado por el texto. De esta forma, pasaremos a considerar las obras literarias desde la actividad comunicativa que estas puedan originar, como cualquier otro tipo de texto escrito, sea de la naturaleza que sea –por ejemplo de carácter informativo–, y no desde la perspectiva de la forma del mensaje, con el cambio que esta nueva percepción conlleva para la didáctica de lenguas. Si el texto literario expresa un mensaje emitido por el autor para que un hipotético lector entre en contacto con él en un espacio y tiempo indeterminado, la función de dicho texto es comunicarse con ese lector potencial, en nuestro caso concreto con el aprendiz de lenguas. Es por tanto que presentamos al alumno un texto real con un uso auténtico, el de ser leído, con la misma finalidad con la que este pueda leer un texto literario en su lengua materna. Como señala Martín Peris (2000: 103), “texto, por tanto, para promover la comunicación, más que para estudiar y observar las formas lingüísticas”.

La perspectiva comunicativa desde la que pretendemos considerar a la literatura en general y los textos literarios en particular para nuestro estudio, pensamos, queda perfectamente reflejada en la definición de literatura que ofrece Fernando Lázaro Carreter (1980: 190), y que exponemos a continuación:

[La literatura es] un conjunto de mensajes de carácter no inmediatamente práctico; cada uno de estos mensajes lo cifra un emisor o autor con destino a un receptor universal,

constituido por todos los lectores potenciales que, en cualquier tiempo o lugar, acudirán voluntaria o fortuitamente a acogerlo. Ese mensaje conlleva su propia situación; lo cual implica que, para adquirir sentido, debe instalarse en la peculiarísima de cada lector, constituyendo una situación de lectura apropiada. Por último, la obra literaria, en función de que debe mantenerse inalterada y ser reproducida en sus propios términos, se cifra o escribe en un lenguaje especial, cuyas propiedades generales se insertan en las del lenguaje literal, y cuyas propiedades específicas deben investigarse.

Partiendo de esta definición de literatura que se aviene a nuestros fines pedagógicos, la primera implicación importante que se advierte es la del cambio sustancial del papel del alumno de lenguas con respecto al texto literario, que pasa de ser el receptor pasivo de multitud de datos biográficos e históricos relacionados con el texto y el autor del mismo, así como de una amplia terminología perteneciente al ámbito de la crítica literaria, a ser actuante en el proceso interactivo de comunicación con el propio texto. Autores como Selena Millares (2003: 45) se hacen eco de esta necesaria inversión de roles al decir que “si hace ya algunas décadas que ha sonado para la literatura la hora del lector, y al protagonismo del autor le ha sucedido el de quien con su lectura reescribe y le da nueva vida, por qué no trasladar esto al aula de idiomas”. El lector-aprendiz de lenguas es por tanto el que, en el acto de comunicación con el texto que supone la lectura, da sentido al texto, pues como afirma Gwin (1990: 11), todo lenguaje es más que un proceso de decodificación de mensajes, y la lectura no es solo un proceso de extracción del significado existente en las páginas, sino de la interacción creativa entre el lector y el texto.

## **4.2. Rasgos distintivos del lenguaje literario**

A pesar de la imposibilidad manifiesta de encontrar una definición axiomática de la literatura a la que aludíamos en el epígrafe anterior, juzgamos necesario atender a la exhortación lanzada por Lázaro Carreter (1980: 190) de investigar las “propiedades específicas” del lenguaje “especial” en que se cifra el acto de comunicación literaria, que si bien no son exclusivas del lenguaje literario como veremos, sí compartidas por las obras literarias en su conjunto.

Uno de los rasgos más destacados de la literariedad del lenguaje de los textos literarios es sin duda alguna el *predominio de la función poética o estética* sobre los demás usos lingüísticos, puesto que la intención de la comunicación literaria no es transmitir una información al lector, y el carácter de sus mensajes no es por consiguiente de orden

referencial o extralingüístico como ocurre en la comunicación funcional. Steiner (*apud* Martín Peris, 2000: 105) dirá al respecto que “la literatura es un lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información”. La lengua literaria es, por tanto, *un tipo de uso estético del lenguaje* en el que la forma en que se encuentra escrito el mensaje es tan importante como el contenido del mismo. Forma y fondo se hallan indisolublemente unidos, y ambos cobran igual relevancia dentro de la comunicación literaria. Con el fin de llamar la atención sobre su propia forma, el mensaje-texto literario se cifra, como dice Lázaro Carreter, en un lenguaje especial, en el que el emisor-autor, haciendo uso de los recursos expresivos de la lengua, da vida a un material textual; en palabras de Acquaroni (2007: 22), “altamente elaborado en sus diferentes planos o niveles lingüísticos (fónico, morfosintáctico y léxicosemántico)”, lo que, según la autora, “ha provocado que se identifique complejidad lingüística con uso literario de la lengua y se tienda a evitar su incorporación como material didáctico”. Sin embargo, hemos de señalar, en primer lugar, que no siempre es este el caso, puesto que existen multitud de textos literarios de gran sencillez y claridad lingüística (y no por ello de menor belleza), y en segundo lugar, como ella misma señala, los recursos expresivos utilizados no son exclusivos del lenguaje literario, y es pues posible encontrarlos también en intercambios orales de la vida diaria, ofreciendo en ocasiones una mayor dificultad lingüística para su comprensión que la que ofrece una obra de literatura.

La importancia de la concepción del texto literario como un tipo particular de uso de la lengua es de mayor alcance para la enseñanza de una L2/LE que el hecho de que su especial forma de ser escrito pueda dar lugar a mayores o menores dificultades lingüísticas. La relevancia de dicha consideración reside en que el texto literario, al ser un tipo de uso lingüístico, “se ve sometido a los principios generales que rigen la comunicación humana efectuada mediante el uso de la lengua” (Martín Peris, 2000: 107), y es por ello que puede ser reivindicado como mediador del aprendizaje de idiomas. Widdowson (1979: 138) lo expresa de la siguiente forma:

Literature cannot be effectively taught unless it is conceived of as a kind of language use and that it is because it is a kind of language use than it can be put to effective use in the teaching of language<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> No se puede enseñar eficazmente literatura a menos que se conciba como un tipo de uso lingüístico, y es precisamente porque se trata de un tipo de uso lingüístico por lo que puede emplearse de forma efectiva para la enseñanza de la lengua.

Reflexionando sobre tal afirmación, llegamos a la siguiente concatenación de ideas: si el objetivo es enseñar lengua a través de la propia lengua, y la literatura es una muestra de un tipo de uso lingüístico más, debemos llevar dicha idea al aula de lenguas y utilizar esta en igualdad de condiciones que los textos con un uso interpersonal o informativo<sup>22</sup>. Del mismo modo en que estos últimos nos ayudan habitualmente en nuestra labor docente como modelos lingüísticos para establecer relaciones personales, llevar a cabo diversas transacciones o la toma de decisiones los primeros, y para proporcionar y obtener información los segundos, asimismo el texto literario aportará ejemplares de lengua estéticamente relevantes que ayudarán al desarrollo de la expresión y reacción personal del aprendiz de una L2/LE.

Siguiendo con las particularidades de lo literario, y ateniéndonos a lo expresado por Lázaro Carreter (1980: 190) en su definición de literatura cuando asevera que “la obra literaria [...] debe mantenerse inalterada y ser reproducida en sus propios términos”, ya que las propiedades generales de su lenguaje especial “se insertan en las del lenguaje literal”, nos encontramos con *la literalidad* del lenguaje literario, que si bien es un rasgo observable en otros tipos textuales como el publicitario, caracteriza a las producciones literarias plenamente. La inalterabilidad de la lengua en la comunicación literaria se encuentra directamente relacionada con su función estética dominante, puesto que, como decíamos con anterioridad, la transmisión del contenido del mensaje es tan importante como el modo en que se transcribe, es más, forma parte indisoluble de este, y si en algo es alterado, el efecto estético que el emisor haya querido producir en el receptor puede variar sustancialmente.

Las consecuencias que se derivan de esta peculiaridad de la literatura para la enseñanza de lenguas son múltiples. Por una parte, como indica Acquaroni (2007: 23), dicha fijeza formal ha dado lugar a “la sacralización del texto literario y la negativa a manipular en ningún sentido dicho material”, con la consecuente pérdida de los beneficios pedagógicos que pueden extraerse de una adecuada explotación didáctica de carácter comunicativo de los documentos literarios. Por otra parte, como bien apunta la autora en otro pasaje (Acquaroni, 2007: 44), el hecho de que la comunicación literaria no esté basada únicamente en la transmisión del contenido –como ocurre en la comunicación convencional– asegura el éxito de dicha comunicación, ya que, aunque puedan existir dificultades interpretativas, no por ello deja de llevarse a cabo, mientras que en el acto de comunicación no literaria, al tener una función

---

<sup>22</sup> Martín Peris muestra a través de un esquema de los diversos usos de la lengua –que forma parte del proyecto curricular del sistema de las enseñanzas primaria y secundaria de Australia– cómo los usos estéticos del lenguaje pueden ser integrados junto a los interpersonales y los informativos.

puramente referencial, pueden surgir obstáculos para su comprensión –interferencias, ruidos, distancia, interrupciones u otros elementos externos– que impidan que el acto se realice. Finalmente, hay que señalar que la *perdurabilidad* que se desprende de la fijeza del lenguaje literario es capaz, en palabras de Paz Battaner (*apud* Martín Peris, 2000: 106), “de fijar una actuación lingüística, ciertos fragmentos, estructuras, palabras, “tal cual” en la mente de los receptores”. La citada autora, en su estudio sobre la enseñanza del español como lengua materna publicado en 1991, defiende la tesis de que los textos literarios, al generar experiencias significativas y placenteras, hacen que numerosas actuaciones lingüísticas queden “grabadas” en el intelecto de sus lectores, y que la unión de “una idea, una situación, una relación, etc. [...] a una expresión fija” pueda llevar al hallazgo de “nuevas formas y [...] nuevas relaciones lingüísticas” (Battaner, 1991: 193), contribuyendo al desarrollo de la habilidad lingüística de los alumnos de una L1. Battaner sostiene que esta virtualidad de lo literario y su validez para la enseñanza de una L1 son igualmente ventajosas para la didáctica de una L2, y que dicho planteamiento debe ser trasladado al aula de segundas lenguas para su aprovechamiento.

La unicidad de contenido y continente, distintiva de la literalidad del lenguaje literario como hemos observado, no es sin embargo extrapolable a otros rasgos que lo caracterizan, como el de la *plurisignificación* de su mensaje. El texto literario comporta un mensaje enviado por un emisor-autor a un receptor universal, que puede “acogerlo” en cualquier tiempo o lugar, como dice Lázaro Carreter. La comunicación literaria implica por ello un texto cuyo espacio físico y temporal no es compartido por emisor y receptor, y cuyo contexto interno creado por el mensaje mismo “conlleva su propia situación” (Lázaro Carreter, 1980: 190), la cual dependerá para su interpretación de la particularidad de cada lector que se acerque a la obra, en términos personales, lingüísticos y socioculturales. Así pues, el mensaje literario podrá llegar a tener tantas interpretaciones como receptores lo acojan, apropiándose del texto y dándole un sentido personal mediante su interacción con el mismo. La interpretación resultante será en todo caso la apropiada a cada lector-receptor, y, aunque no sea idéntica a la intencionada por su autor, resultará igualmente válida.

Como resultado de la falta de unidad significativa del texto literario, se abre una doble vertiente para la enseñanza de lenguas. Por un lado, la ausencia de una única interpretación puede llevar a “desajustes y diferencias interpretativas”, como apunta Acquaroni (2007: 44), que pueden ser salvadas mediante una adecuada contextualización textual, previa a su lectura,



a través de actividades diseñadas a tal fin. Por otro, el hecho de que el texto no tenga un solo significado, abre el horizonte a la creatividad e imaginación del alumno de idiomas –hecho al que ya hicimos referencia cuando hablamos de los argumentos en contra del uso de los textos literarios para la enseñanza de una L2/LE–, de vital importancia cuando hablamos del aprendizaje de lenguas. El texto literario, al hallarse disociado de un contexto único, multiplica las posibilidades de una interpretación creativa del mismo, circunstancia de alta rentabilidad didáctica como se puede suponer. Es nuestra labor como docentes hacer uso de este rico potencial de lo literario, favoreciendo la interacción del alumno con el texto, para que a partir de la construcción imaginativa de su significado llegue a desarrollar una capacidad de tanta envergadura para el aprendizaje de lenguas como es la creativa. Así lo explica claramente Widdowson (1979: 169-70):

Creativity is a crucial concept in language learning. [...] I mean the human capacity for making sense, for negotiating meaning, for finding expression for new experience in metaphor, for refashioning reality in the image of new ideas and new ideals<sup>23</sup>.

Queda por destacar un último rasgo que caracteriza la literariedad del lenguaje literario, y es el de la *ficcionalidad* de su discurso. De nuevo, estamos ante un atributo no privativo de la literatura, pero sí consustancial a esta, a pesar de que no podamos afirmar de forma fehaciente que toda la literatura sea ficción ni que toda ficción pueda considerarse literatura<sup>24</sup>. Este rasgo de lo literario debe entenderse, en palabras de Acquaroni (2007: 24), “no como reproducción o mera imitación de la realidad, sino como *representación* de esta, entendida en términos de creación artística”. La literatura crea, a partir del propio lenguaje, una realidad alternativa a la “real”, un mundo ficticio paralelo desvinculado de todo contexto externo, que no denota ni se refiere a la realidad exterior, sino que la representa.

En el acto de lectura de un texto literario, entendido como discurso, se establece una comunicación especial entre autor-lector en el que el principio de cooperación es respetado,

---

<sup>23</sup> La creatividad es un concepto crucial en el aprendizaje de una lengua. [...] Me refiero a la capacidad humana de crear sentido, de negociar el significado, de encontrar expresión a nuevas experiencias a través de la metáfora, de recrear la realidad en la imagen de nuevas ideas y nuevos ideales.

<sup>24</sup> Es el caso, por ejemplo, de ciertas biografías, que aun estando basadas en hechos reales se les concede la condición de literatura por el estilo altamente elaborado en que han sido redactadas; por el contrario, los guiones de cine, creados expresamente para ser llevados a la pantalla, aunque den cuenta de acontecimientos ficticios, adquieren realidad propia por medio del rodaje.

pero las máximas enunciadas por Grice son, hasta cierto punto, transgredidas<sup>25</sup>. Así, se entiende que el autor se ha atendido a la máxima de calidad para la creación del texto, haciéndolo, si no real, lo más verosímil posible. El lector, por su parte, asumiendo la ficcionalidad del discurso literario, entabla con el mismo una comunicación que le lleva a buscar los referentes para su comprensión dentro del mismo texto. La comunicación literaria se establece, pues, dentro de los límites de lo estrictamente literario, creando un mundo de ficción tan “verdadero” como pueda serlo el mundo externo, de modo que el lector, en el intento por dar sentido a su significación y no hallar respuestas mediante referencias externas, proyecta su atención hacia delante, “dentro de la aislada realidad *interna* del mundo ficticio” (Widdowson, 1979: 166). En este proceso interactivo de creación de significado texto-lector, este último activa procedimientos para interpretar el significado textual que son de vital relevancia para la enseñanza de una lengua, pues “demanda un uso intensivo y una elevada conciencia de los mismos procedimientos que tienen que ser empleados en el aprendizaje y uso de la lengua materna” (Widdowson, 1979: 171).

Según lo explica Widdowson (1979: 171-72), el lector, inmerso en la idealización del texto literario, se encuentra “atrapado en el discurso, involucrado en la creación de un mundo con el lenguaje, y aprendiendo lengua al mismo tiempo que esta es utilizada en la construcción de otra realidad”. Para dar sentido a este nuevo universo ficticio se ve forzado a formar hipótesis sobre el argumento, anticiparse a los acontecimientos, poner a prueba sus predicciones y ajustarlas conforme avanza en la lectura, hacer interpretaciones de sentido; en resumen, crea significados al tiempo que desarrolla su capacidad lingüística. En ello radica la gran fuerza creativa del lenguaje y su “potencial de significado para crear contextos alternativos de realidad” (Widdowson, 1979: 169), la cual, elevada a su máximo exponente, encontramos en el lenguaje literario. Es por ello que en este estudio, en total acuerdo con la teoría de Widdowson, abogamos por el uso de los textos literarios como potenciadores del aprendizaje, mediante la activación expresa de los procedimientos de obtención de significado a la que dan lugar y su adecuada rentabilización didáctica.

---

<sup>25</sup> Martín Peris (2000: 105) señala que la máxima que más veces se ve violada es la de cantidad, pues el emisor de un texto literario dice mucho más de lo que es necesario en la comunicación ordinaria.

### **4.3. Qué enseñar: lengua, cultura, literatura, estrategias lectoras, lenguaje metafórico**

Una vez que la pregunta sobre la viabilidad de introducir textos literarios en el aula de idiomas ha recibido una respuesta afirmativa, y a vueltas con el debate abierto hace ya más de una década en torno a cuál debe ser el objetivo del uso de la literatura en la clase de lenguas (es decir, con qué finalidad didáctica hemos de hacer uso de dichos materiales), la cuestión se presenta altamente compleja por el intrincado cariz que ha tomado la discusión a lo largo de los años, lo mucho que se ha teorizado sobre el tema y las distintas vías ofrecidas por los numerosos intervinientes en la polémica.

La controvertida cuestión se cifra en si el objeto de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en relación a la literatura debe ser la lengua en sí misma, lo que significa utilizar las muestras literarias como modelos de buen uso gramatical para su análisis y puesta posterior en práctica por parte de los alumnos; si, por el contrario, los textos literarios deben ser estudiados como parte integrante de la Literatura del país o países donde se habla la lengua meta, cuyos diferentes movimientos literarios, autores, obras representativas, fechas, etc. han de ser examinados; si dichos textos deben ser incluidos en el programa de clase como ejemplos ilustrativos de la cultura a la cual representan, y a través de los cuales pueden observarse los diferentes valores, tradiciones y prácticas sociales que la componen, así como obtener información sobre los hechos históricos acaecidos en la época reflejada, o si, finalmente, el empleo de obras literarias en el aula ha de ser rentabilizado para la enseñanza de estrategias de lectura y el desarrollo de la destreza lectora de los estudiantes –hecho este último indefectiblemente unido al acto lector por el mero hecho de su ejercitación– al tiempo que adquieren nuevo vocabulario y mejoran su expresión escrita. A tal disquisición se suma, más recientemente, la cuestión metafórica, es decir, si la metáfora constituye un recurso figurativo perteneciente únicamente al ámbito literario, o si, en cambio, se trata también de un fenómeno lingüístico del habla cotidiana (cf. Lakoff 1980), en cuyo caso ha de tenerse en cuenta en la enseñanza-aprendizaje del idioma meta en ambos registros.

Indudablemente, los contenidos y objetivos establecidos por cada profesor o cuerpo docente dentro de su ámbito de enseñanza, dependerán fundamentalmente del concepto de literatura del que se parta. Desde nuestra concepción, ya expresada, del texto literario como un discurso de características específicas donde prima la función estética, y su lectura como

un acto de interacción creativa entre emisor-autor y lector-aprendiz, pasaremos a examinar las diversas opciones en profundidad, hasta llegar a esbozar el modelo más idóneo para abordar la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura desde nuestra perspectiva comunicativa, señalando únicamente *a priori* que no consideramos forzosa la adscripción a una finalidad didáctica concreta, ya que, como pretendemos demostrar, las posibilidades a las que nos enfrentamos no son excluyentes, sino complementarias.

#### 4.3.1. Enseñar lengua: la literatura como medio<sup>26</sup>

“...si de lo que se trata es de enseñar lengua, la verdad es que tanto da diseccionar una lira de fray Luis como el eslogan de una marca de detergente o una receta gastronómica, porque al fin y al cabo la cantidad de gramática y de semiología que hay en esos mensajes viene a ser técnicamente más o menos la misma” (Luis Landero, «El gramático a palos», *El País*, 14 de diciembre de 1999).

Como bien es sabido, el innatismo lingüístico chomskiano de mediados del siglo XX – basado en la idea de la existencia de un compartimento estanco de reglas lingüísticas que todo ser humano posee desde su nacimiento, posibilitadoras del entendimiento y producción de un número infinito de enunciados lingüísticos– dio lugar al concepto de competencia lingüística, concebido desde la perspectiva de la gramática generativa propuesta por Chomsky. La visión “reduccionista” de dicho concepto de competencia produjo la reacción de numerosos investigadores, entre los que destaca Dell H. Hymes, el etnógrafo norteamericano que adujo que el mero conocimiento de las reglas gramaticales que sustentan el sistema de una lengua no es suficiente para considerar competente a un hablante en un determinado idioma, puesto que “there are rules of use without which the rules of grammar would be useless<sup>27</sup>” (Hymes, 1972: 278), germen del reemplazo del concepto de competencia lingüística por el de competencia comunicativa en los años 70. Las repercusiones de la conocida aseveración de Hymes y su subsiguiente desarrollo llegan hasta nuestros días, pues la enseñanza-aprendizaje

---

<sup>26</sup> Hacemos uso en los encabezados de este apartado y en el 4.3.3. de las expresiones utilizadas por Marta Sanz (2006: 5, 19) para la enseñanza de la lengua y la literatura como “la literatura como medio” y “la literatura como fin” respectivamente, por considerar que recogen acertadamente los conceptos que deseamos expresar.

<sup>27</sup> Existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles.

de una lengua extranjera en la actualidad no se entendería sin la observancia de dichas reglas de uso pertenecientes a la pragmática.

No existe ya controversia alguna acerca de la atención que debe prestarse al contexto de uso social de la lengua, esto es, los factores de orden no lingüístico pertenecientes a una comunidad de habla que modulan nuestras producciones lingüísticas, sin los cuales no puede producirse una comunicación eficaz. Teniendo presente la interpretación de la competencia comunicativa de Hymes ofrecida por Widdowson (1995: 84), la cual es definida como la habilidad de una persona para convertir el conocimiento gramatical –entendido como recurso, no como configuración mental existente– en uso de la lengua, un hablante competente comunicativamente hablando quedaría por tanto definido como aquel que, habiendo adquirido los conocimientos no lingüísticos pertenecientes a una sociedad concreta, posee “la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se [le] presentan cada día” (Cassany *et al.*, 1994: 85).

Bajo esta perspectiva en la que nos situamos –de común acuerdo con los planteamientos de Widdowson–, diferenciadora del conocimiento implícito de las reglas gramaticales (*usage*) y el uso (*use*) pragmático de las mismas para lograr una comunicación efectiva (Widdowson, 1978: 3), hemos de considerar por tanto las posibilidades que nos ofrece la utilización de la literatura para la enseñanza de *conocimientos* lingüísticos y/o para el desarrollo del *uso* de la lengua. Optar por el uso de los textos literarios para trabajar únicamente los exponentes lingüísticos de la lengua supondría una vuelta a la práctica tradicional que se le ha venido asignando, ya que, como apunta Sandra McKay (1982: 530), rara vez han sido utilizados para desarrollar el uso de la lengua, proceder del que creemos firmemente hemos de tomar distancia. Por el contrario, emplear la literatura como modelo de lengua en uso, o lo que es lo mismo, lengua en contexto, supone aprovechar las potenciales situaciones de la “vida real” que a través de esta pueden verse reflejadas, mostrando así las múltiples formas que el lenguaje es capaz de adoptar para adecuarse al contexto comunicativo en que se encuentre. En palabras de la autora:

The advantage of using literature for this purpose is that literature presents language in discourse in which the parameters of the setting and role relationship are defined. Language that illustrates a particular register or dialect is embedded within a social

context, and thus, there is a basis for determining why a particular form is used (McKay, 1982: 530)<sup>28</sup>.

La utilización de los textos literarios en el aula de lenguas en este sentido, por consiguiente, proporcionará al usuario-aprendiente del nuevo idioma oportunidades de enfrentarse a muestras de lengua contextualizadas en muy diversas situaciones, hallando los contenidos gramaticales estudiados en clase y las normas para su uso en un mismo espacio. Asimismo, se podrá hacer empleo de dichos textos para ejemplificar diversos grados de formalidad en el lenguaje (registro formal y coloquial), los distintos tipos de discurso existentes (descripción, narración, argumentación, exposición, etc.), las variantes lingüísticas del español (geográficas y sociales) o los diferentes géneros literarios (narrativa, teatro, poesía). Es de esperar que la exposición de los aprendices a textos de tan variada naturaleza revierta en el desarrollo de la capacidad de estos últimos para reconocer el tipo de lenguaje que deben utilizar en cada situación concreta, lo que, no cabe duda, se traducirá en una mejora significativa de su habilidad en el manejo de las distintas funciones comunicativas de la lengua.

Tal postura no implica en ninguna medida desechar el estudio de las normas del sistema lingüístico, sino que, muy por el contrario, consideramos de vital importancia el análisis y ejercitación de las mismas para una completa adquisición de la lengua meta. Hemos de tener presente que, como indica expresamente el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa: 2002), para adquirir la deseada competencia comunicativa, el usuario de una lengua debe aprender a poner en marcha tanto sus competencias generales individuales o saberes –cultura general, conocimiento del mundo y conocimiento intercultural– como las competencias comunicativas de la lengua –lingüística, pragmática y sociolingüística–, entre las que se encuentra, como no, la competencia gramatical. Es por ello que los contenidos gramaticales, como parte integrante e indisoluble de la competencia comunicativa de la lengua, deben ser tenidos en cuenta dentro la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. La cuestión, creemos, estriba en el modo de llevarlo a la práctica en el aula: bien de forma explícita, bien como nos indica el *Marco*, mediante procedimientos que induzcan a la reflexión y a la observación de determinados fenómenos gramaticales y léxicos.

---

<sup>28</sup> La ventaja de usar la literatura con este propósito es que la literatura presenta la lengua en un discurso en el que los parámetros del entorno y los papeles dentro de las relaciones están definidos. El lenguaje que ilustra un registro particular o dialecto se encuentra integrado dentro de un contexto social, y de esta forma existe una base para determinar por qué se utiliza una forma particular.

Todo lo cual nos lleva a contemplar la cuestión desde una doble perspectiva. Por un lado, desde el uso de la literatura para el desarrollo de la conciencia lingüística de los aprendientes, al modo en que nos emplaza el *Marco*, puesto que la literatura, al “jugar” con las convenciones y, por ende, hacer un uso poco ortodoxo del lenguaje, fuerza al alumno a prestar especial atención a la forma particular en que el significado es transmitido, pero también a ciertos rasgos generalizables del lenguaje (Lazar, 1990: 206), lo que sin duda alguna servirá como estímulo para reflexionar sobre las reglas gramaticales de la lengua. No menos importante que esto último, como argumentábamos en un principio, se encuentra el hecho de que las muestras de lengua se hallan contextualizadas y, en consecuencia, como apuntaba McKay (1982: 530), “existe una base para determinar por qué se utiliza una forma particular”. La observancia de las reglas lingüísticas se hace, por tanto, *desde* la lengua en uso y *sobre* el uso de la lengua. Por otro lado, y aunque nuestra postura de rechazo frente al empleo de los textos literarios como excusa para trabajar las formas gramaticales es clara, no descartamos su práctica como algo puntual y con un objetivo expresamente marcado, aunque lo deseable en un sentido más general es que “la ejercitación de la gramática [no] sea un objetivo manifiesto, aislado o al margen del resto de la secuencia” (Acquaroni, 2007: 57).

Nos hacemos de esta forma eco de la recomendación del *Marco Común Europeo* anteriormente señalada, así como de la opinión expresada por Salvador Montesa y Antonio Garrido (1990: 453), al decir que “el texto literario no debe ser traicionado”, puesto que “no ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos”. Para tal fin, como evidencia Landero en la cita inicial de este epígrafe, no se hace necesario el uso expreso de textos literarios. La literatura como medio para enseñar lengua, sí, pero no como mero pretexto para presentar los contenidos de aprendizaje.

#### **4.3.2. Enseñar cultura: La competencia intercultural**

“La lengua no puede nunca separarse de la cultura – al ayudar a explicar los factores culturales de un texto, estamos ayudando a nuestros estudiantes a entender mejor el lenguaje en que está escrito”<sup>29</sup> (Lazar, 1993: 67).

---

<sup>29</sup> Language can never be divorced from culture – by helping to explicate the cultural factors in a text, we are helping our students to understand more fully the language in which it is written.

Lengua y cultura, dos realidades indivisibles y a la vez tradicionalmente escindidas en la práctica didáctica, como atinadamente advierten Lourdes Miquel y Neus Sans (1992: 1). Enfrentadas, divididas en la tradición escolar como si de dos materias diferentes se tratara, de igual manera en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras es más que frecuente encontrarnos con que la “gramática” se enseña por un lado y la “cultura” por otro, esta última normalmente presentada mediante algún texto sobre costumbres o festividades típicas de un país de lengua hispana, la biografía de algún cantante famoso y quizás la audición de una de sus canciones, o tal vez una colorista presentación de platillos procedentes de diversas partes de España y/o Latinoamérica. En otros casos –huelga decirlo– la crónica de la vida de un escritor de reconocido prestigio y un fragmento de su obra, a la que le siguen unas preguntas sobre el tema del que trata el texto o la reacción personal del alumno ante la lectura del mismo. Todo ello en una sección independiente en el manual, habitualmente etiquetada como “Hablemos de cultura”, “Un poco de cultura” o simplemente “Cultura”. Coloridas pinceladas de lo que se entiende institucionalmente por “cultura” que, a entender de las autoras mencionadas, ofrecen una visión reduccionista de esta, por restringirse únicamente a los “productos culturales” socialmente legitimados. Esta visión empequeñecida –y por ende empobrecida– de la cultura de una comunidad de habla, junto a la continuada separación existente entre el componente lingüístico y el cultural, abren por tanto el camino a “una nueva reflexión de lo que, hasta ahora, se ha entendido por “cultura y civilización” en la clase de lengua” (Miquel y Sans, 1992: 2).

Remitiéndonos una vez más al *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa: 2002), la inclusión del componente cultural en el aula de lenguas no maternas no solo se hace indispensable, sino que debe considerarse como parte integrante de la competencia intercultural a la que se desea que lleguen los alumnos, que indefectiblemente repercutirá en la conformación de la competencia lingüística o interlingüística de los mismos. El conjunto de saberes –saber hacer, saber aprender, saber sobre el otro, saber cultural– que componen la competencia intercultural, junto a las habilidades y estrategias necesarias para activarlos, harán del aprendiente-usuario de la lengua un hablante más competente en la lengua extranjera, puesto que dispondrá de las herramientas apropiadas para enfrentarse a las necesidades de la sociedad actual. Ciertamente, nos movemos en un mundo donde se ha visto multiplicada la diversidad cultural de los estudiantes, y donde las nuevas tecnologías, unido a la presente disposición del espacio geo-político, facilitan el contacto entre individuos



procedentes de distintos países, lo que lleva a una creciente aproximación entre diferentes culturas y modos de ver el mundo. Para preparar a los estudiantes de lenguas ante esta nueva realidad multicultural, se hace precisa una educación que los haga comunicativamente competentes, la cual debe incluir no solo una formación lingüística, sino también, y necesariamente, cultural, puesto que, como señalan Miquel y Sans (1992: 6), “[...] jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera si no se considera como uno de sus componentes básicos de la enseñanza la competencia cultural”.

Se hace prioritario, pues, dilucidar qué entendemos por “saber cultural” y qué “fenómenos” –como los denominan Miquel y Sans– lo componen, con el fin de delimitar los conocimientos *sobre* lo cultural que los estudiantes han de adquirir para llegar a una óptima competencia comunicativa, lo que significa hacer uso de esos conocimientos *para* actuar en la sociedad e interactuar con los individuos que hacen uso de la lengua meta (Miquel y Sans, 1992: 3). Gillian Lazar (1993: 16), refiriéndose a tal respecto, sostiene que la cuestión estriba en la definición o concepto de cultura desde el que partamos, que puede ser de carácter antropológico, desde cuya perspectiva la cultura sería definida vagamente como los valores, tradiciones y prácticas sociales de un determinado grupo, o bien podemos considerarla como el discernimiento y conocimiento tradicionalmente en poder de un hablante nativo educado, inteligente y culto, cuestionándose por el lugar que ocuparía la “cultura popular” en cualquiera de estos planteamientos, ya que, a su parecer, esta sería de mayor interés para muchos de nuestros estudiantes. Miquel y Sans (1992: 4) dan una respuesta bastante convincente a la pregunta lanzada por Lazar con su archiconocida clasificación de los saberes culturales en tres apartados o secciones de una misma realidad cultural: “la Cultura con mayúsculas”, o lo que es lo mismo, la cultura institucional, legitimada por la sociedad, ya que todos sus miembros la reconocen como tal; “la cultura (a secas)”, que correspondería a aquellos conocimientos compartidos por todos los integrantes de una comunidad lingüística que les permite entender, actuar adecuadamente, interactuar eficazmente “en todas las posibles situaciones de comunicación, y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas” y, finalmente, “la Kultura con K”, que, como la define Marta Sanz (2010: 133), se trata de “las manifestaciones marginales de una cultura que no [es] la dominante”.

Así pues, entendiendo que el saber cultural “es la suma de la Cultura, la cultura y la Kultura” (Miquel y Sans, 1992: 4), y que, como explican las autoras del esquema, no se trata

de “compartimentos estancos”, sino que existe una interacción continuada entre los distintos saberes, de forma que los “dialectos culturales” –constituidos por la “Cultura con mayúsculas” y la “Kultura con k”– “van a revertir en el cuerpo central de la cultura, engrosando la zona de lo compartido por todos”<sup>30</sup> (Miquel y Sans, 1992: 5), creemos necesario adoptar una actitud integradora y no excluyente frente a la enseñanza de los conocimientos que constituyen una cultura, de modo que todos y cada uno de ellos se vean representados. Para ello, señala Sanz (2010: 133), es necesario “reflexionar sobre las decisiones metodológicas que tendrían que adoptarse atendiendo a dicha interacción”, entre las cuales, y para llegar a una verdadera integración de contenidos culturales a todos los niveles –programación de curso, esquema de clase, secuencia de actividades–, cabe esperar que dicha reflexión incluya tanto las coincidencias como las diferencias entre las diferentes “culturas”, así como el origen de las mismas.

En este estado de cosas, la literatura, como uno de los componentes pertenecientes a la Cultura, y por consiguiente –según lo expuesto– potencial receptáculo de términos y expresiones pertenecientes a la cultura y a la Kultura, al tiempo que inversamente capaz de transferir elementos lingüísticos y Culturales (con mayúscula) a ambos espacios, en una eterna interrelación cultural, se erige como válido nexo de unión entre lengua y cultura. Como diría Sanz (2010: 134), los textos literarios “[...] son un reflejo, en miniatura, de esa interacción cultural básica de la que surgen y a la que regresan, ese caldo de cultivo que les alimenta y que, a la vez, simbióticamente, nutren”, a través de los cuales, según Acquaroni (2007: 3), “se puede llegar a comparar y contrastar las diferentes «culturas» (cultura, Cultura y Kultura) o identidades culturales que coexisten dentro de una misma lengua, así como aquellas otras que pertenecen a diferentes lenguas (L1, Lns)”. La literatura queda entendida de este modo como espacio único y privilegiado de encuentro entre lo cultural y lo lingüístico, fuente creadora y receptora a un mismo tiempo de la lengua y la cultura de las que surgió, y donde, como en un espejo, se reflejan las diferentes “culturas” que la componen.

Llegados a este punto, cabe preguntarse cuál es el lugar dentro de la enseñanza de segundas lenguas de este diálogo entre lengua y cultura, que materializa su intercambio lingüístico-cultural en el texto literario. Acquaroni (2007: 63-65), expone en cuatro puntos

---

<sup>30</sup> De esta forma, explican las autoras, se entiende cómo una frase como “[...] de cuyo nombre no quiero acordarme” puede ser utilizada en el habla cotidiana por personas que ni siquiera han leído el *Quijote*, y de igual manera ciertos términos como “tío” o “pasta” han podido progresar desde el argot hasta el lenguaje estándar (aunque utilizados en un contexto coloquial) (Miquel y Sans, 1992: 5).

claramente detallados las funciones que cualquier producción literaria puede cumplir en relación a la cultura meta en el campo que nos ocupa. Desde la perspectiva adoptada por la autora, los textos literarios pueden servir como fuente de información cultural *explícita* de datos concretos sobre una época o autor determinados, así como de la historia literaria o género al que pertenecen, al tiempo que de *input* cultural *implícito*, puesto que a través de sus líneas el lector es capaz de entrever el modelo de mundo creado por su autor, que si bien no constituye una visión cien por cien fidedigna del mundo real en el que se creó la obra, y en el que por tanto se inserta la misma, sí aporta “datos culturales básicos para la re-construcción del mundo que debe llevar a cabo el estudiante de lenguas no nativas” (Sanz, 2006: 9). Como acertadamente apunta Sanz, todo texto, ya pertenezca al estilo realista, en cuyo caso obtendríamos información detallada de una cultura en un determinado corte histórico, o a otro de los múltiples géneros no realistas existentes –literatura fantástica, de terror, ciencia-ficción, picaresca, histórica, romántica, etc.–, aporta una interpretación de lo real que viene determinada por la intencionalidad con la que se cifra dicho texto, que bien puede responder a la censura o crítica política y/o social en muchos casos<sup>31</sup>, y por tanto constituye “una visión del mundo que se inserta en un contexto dentro del que representa una toma de posición, una lectura” (Sanz, 2006: 8), de la cual el lector puede inferir importantes datos culturales –históricos, políticos, sociales o religiosos– sobre las circunstancias “reales” en que se forjaron los acontecimientos narrados.

Cassany *et al.* (1994: 204), en relación al modelo interactivo de comprensión lectora, señalan que “la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema”, de forma que durante el proceso de lectura comparamos mentalmente los conocimientos que ya poseemos sobre lo que vamos a leer con lo nuevo que nos dice el texto, y a partir de las diferencias encontradas, sustituimos la información previa que tenemos en mente por otra nueva, más precisa y detallada. La necesidad y conveniencia de hacer uso del bagaje cultural de nuestros estudiantes es clara, y numerosos autores como Stembert (1999: 252) apuntan a este hecho al decir que nuestro objetivo como docentes es activar los conocimientos previos y aprovechar su potencial didáctico, proponiendo “las informaciones necesarias” para “re-construir los esquemas culturales o, en ciertos casos, activar los conocimientos que ya puedan tener con el fin de

---

<sup>31</sup> Sanz (2006: 8-9) ofrece algunos ejemplos de la dimensión política de muchas obras de ciencia-ficción (Orwell, Huxley) o de la literatura de terror (*Frankenstein*, de Mary Shelley), así como de la crítica social en la literatura española contemporánea (*Cazadores de luz*, de Nicolás Casariego).

crear paulatinamente esas expectativas que tienen los nativos”, o lo que es lo mismo, activar dichos conocimientos para re-dirigirlos en la dirección cultural adecuada, evitando así posibles malinterpretaciones lectoras e incluso la incomprensión total, causada por el choque entre las expectativas de pre-lectura y el texto.

Si al previsible conflicto de expectativas, determinado por los patrones culturales adquiridos a lo largo de toda la vida, unimos el hecho apuntado con anterioridad sobre la escasa fidelidad a “lo real” encontrada en la mayoría de los textos literarios a los que los alumnos deberán enfrentarse, puesto que, como afirma Acquaroni (2007: 64), “la literatura no pretende proporcionar información objetiva sobre una cultura”, ya que “su mayor preocupación es estética y creativa”, tendremos que la complejidad del proceso lector en relación al componente cultural aumenta considerablemente. Es por ello que debemos atender a la enfática exhortación hecha por Miquel y Sans (1992: 2) a la cautela, pues, si bien es cierto que “los estudiantes en sus actuaciones deben movilizar estratégicamente sus conocimientos del mundo para poder generar hipótesis, ensayar, verificar”, es “justamente en los aspectos culturales donde más hay que frenar la inferencia y la generalización de (estos), [...] demostrando que las pautas de cada cultura no son universales”. Dicho lo cual, lo sensato al abordar distintas realidades culturales en el aula, y siempre teniendo en cuenta la importancia debida al hecho de que “antes de empezar a leer, hay que situar la obra en su contexto y contar ese contexto” (Stembert, 1999: 252), es situarnos desde la perspectiva a la que nos emplaza Marta Sanz (s.f.: 352), esto es, la de “la relativización del conocimiento previo (y) el intento de distanciamiento crítico respecto a los propios valores, así como la capacidad para ponerse en el lugar del otro”. Advertidos convenientemente de la parcialidad y subjetividad con que el hecho cultural es frecuentemente tratado en la literatura, hemos de animar a nuestros estudiantes de LE/L2 a adoptar siempre una postura crítica ante el aspecto cultural de los textos literarios, de forma que “los supuestos culturales e ideológicos en los mismos no sean simplemente aceptados y reforzados, sino cuestionados, evaluados y, si es necesario, alterados” (Lazar, 1993: 17).

Siguiendo con las funciones de lo literario en referencia al hecho cultural, Acquaroni (2007: 64), en clara consonancia con lo argumentado por Marta Sanz (2006: 9-11), apunta a la escritura literaria como reflejo de las particularidades discursivas propias de la lengua meta. Tal y como lo explica Sanz (2006: 9), la “simbiosis entre el sustrato cultural de la lengua y sus estructuras discursivas” fructifica en los diversos géneros textuales existentes, entre los

cuales la literatura destaca como la representación más armónica y significativa de dicha simbiosis. La unión entre una determinada visión del mundo arraigada en una cultura y el discurso en el que esta se concreta, da lugar a las diferencias discursivas reflejadas en los textos pertenecientes a distintas culturas. Los usos lingüísticos varían así de una cultura a otra dependiendo de la concepción antropológica, cosmovisionaria e ideológica que les sustenta, y el estudiante de idiomas ha de aprender a enfrentarse a las diferencias, y por qué no, similitudes, entre los patrones discursivos pertenecientes a la nueva lengua y a la suya propia. Ser capaz de identificar y asimilar las características textuales inherentes a la lengua meta, por tanto, significará un peldaño más en el entendimiento de la cultura a la que pertenece y viceversa.

Para finalizar, Acquaroni señala el carácter de producto o manifestación cultural en sí misma de la literatura. Incuestionablemente, ya el hecho de que el texto literario sea portador de información cultural implícita y/o explícita, y que refleje las convenciones retóricas particulares a la lengua en que se transcribe, hace que el alumno de lenguas extranjeras, en el acto de lectura, entre indefectiblemente en contacto con el sustrato cultural de la lengua objeto, convirtiéndose dicho texto no solo en transmisor de datos y detalles de una lengua y un cultura concretas, sino en una entidad cultural en sí misma, producto de la lengua y la cultura de las que emerge y a las que a su vez sirve de filtro. Como bien señala la autora: “La creación literaria constituye la base material sobre la que se fija gran parte de[1] legado cultural y se construye la propia identidad nacional. Por lo tanto, el acceso a la cultura meta para cualquier aprendiz de LE/L2 tendrá que incluir [...] el paso por su literatura” (Acquaroni, 2007: 19-20). A ello hay que sumar que el texto literario no constituya un ente aislado, tal y como defienden Acquaroni (2007: 64-65) y Sanz (2006: 11-12), sino que debe entenderse dentro de la red de textos que le preceden y que le son coetáneos, tanto dentro de las propias fronteras de la literatura en LE/L2 como de la literatura universal. Esta relación intertextual<sup>32</sup> entre textos pertenecientes al mismo género o época, del mismo país o países diferentes, o incluso entre obras aparentemente dispares en todos los sentidos, hacen del texto literario el producto resultante de los ecos literarios y por tanto culturales de toda la humanidad. Entrar en un texto implica entrar en todos los textos –presentes y pasados– que le rodearon en el

---

<sup>32</sup> El concepto de intertextualidad tiene sus orígenes en la obra del filólogo ruso Bajtín (1895-1975), que defiende la idea del carácter dialógico de los textos, de forma que cualquier texto mantiene una relación con otros textos anteriormente escritos o contemporáneos a su producción. El conjunto de textos a los que se encuentra vinculado el texto de forma explícita o implícita, constituye un tipo especial de contexto que influye tanto en la producción como en la comprensión del discurso.

momento de su creación. Sanz (2006: 15) advierte del alto potencial pedagógico de esta realidad para la enseñanza de lenguas, ya que “hacer un análisis intertextual de las fuentes diacrónicas y sincrónicas que se proyectan en un texto es un modo de aproximarse al contexto [entendido como cultura]<sup>33</sup> de ese texto”, a lo que Acquaroni (2007: 65) añade que “esta circunstancia promueve el entendimiento intercultural y abre la posibilidad de descubrir nuevos autores a partir de otros”.

Quedando fuera de toda discusión la funcionalidad del componente cultural para la didáctica de lenguas extranjeras, y desde la perspectiva esbozada en este estudio –dialógica, interactiva, comunicativa–, hemos de concluir, por lo tanto, que no se concibe una separación lengua-cultura en la didáctica de lenguas, pues como esperamos haber dejado claro, se trata de dos realidades inseparables: “Lengua y cultura no son más que el texto y contexto en el que dicho texto se interpreta y/o produce” (Sanz, 2010: 130). Estas escasas palabras recogen y resumen con firmeza la idea de que la virtud de la literatura frente a otro tipo de géneros textuales radica precisamente en encontrarse siempre contextualizada “en unas coordenadas espacio-temporales, y de algún modo siempre se están refiriendo a ellas, nombrándolas, hablando de la cultura y de los culturemas de su época” (Pérez Parejo, 2009: 26). Desvincular el texto literario del contexto histórico-social en que este se produce implicaría un fracaso en la comunicación establecida entre autor y lector a través del texto, ya que este último no podría llegar a dilucidar las implicaciones de sentido sumergidas en el “iceberg” de la significación textual<sup>34</sup>. Se quedaría en la superficie del mismo, y la negociación de significado en el diálogo lector-texto quedaría incompleta. Siguiendo a Jennifer Hill (1986: 26), “si los estudiantes han de captar el sentido completo de ciertos textos, el contexto tendrá que ser cuidadosamente explicado para que puedan comprender tanto los comentarios subyacentes como los obvios”.

Convendría finalmente preguntarnos sobre la posibilidad de llegar a lo cultural a través del texto y/o de entrar en el significado textual profundo mediante los conocimientos culturales. La cuestión parece clara desde su mismo planteamiento: compartir el saber cultural del otro implicará llegar a desvelar el significado connotativo de los textos literarios, mientras que, e inversamente, las informaciones explícitamente expresadas en dichos textos nos darán

---

<sup>33</sup> La anotación es nuestra.

<sup>34</sup> Cf. Marta Sanz (2006: 10, 15; 2010: 134-35) a propósito de la metáfora del iceberg para explicar la configuración del significado del texto, compuesto de espacios emergidos denotativos y sumergidos o connotativos.

las claves culturales para un total entendimiento. En palabras de Sanz (2006: 9), se trata de “utilizar el conocimiento cultural como estrategia de interpretación textual y, simétricamente, la lectura de los textos como fuente de información cultural”. He ahí el quid de la cuestión. Solo interactuando en ambos sentidos con el texto, el aprendiz de lenguas podrá alcanzar una verdadera apropiación cultural que le lleve a entender la nueva realidad a la que se enfrenta conforme a los patrones culturales por los que esta se rige. Enseñando a los aprendices a interactuar con la cultura sin romper el vínculo existente entre la lengua y la cultura, el texto y su contexto, tomaremos distancia del modo en que hasta ahora vienen siendo tratados los textos literarios, meros proveedores de “contenidos informativos concretos acerca de *la cultura*” (Acquaroni 2007: 62). Si, como dice Sanz (2006: 9), “toda literatura es gárrula respecto a su contexto de producción”, contribuyamos pues a que los ecos del contexto histórico-social en que es producida alcancen a ser por fin escuchados.

#### **4.3.3. Enseñar literatura: la literatura como fin**

“De idéntica manera que lengua y cultura constituyen un *factum*, lengua y literatura son una misma realidad, y su estudio y enseñanza no puede ni debe abocarse con concepciones pedagógicas y científicas antagónicas y contradictorias, ya que no se trata de dos entidades singulares independientes sino de niveles de uso de esa realidad lingüística” (Ignacio Chaves Cuevas, 1989: 613).

Enfrentarnos a la cuestión de la pertinencia y/o rentabilidad de la enseñanza de la literatura como objetivo de la clase de lenguas nos sitúa una vez más ante una separación tradicionalmente aceptada dentro del campo de la docencia en general y de la enseñanza de lenguas extranjeras en particular. Nos referimos a la escisión que se ha venido ejerciendo en nuestro campo del binomio formado por la lengua y la literatura, cuyas partes integrantes vienen siendo equiparadas al estudio de la “gramática” la primera, como ya apuntamos en el apartado anterior, y el estudio de la “historiografía literaria” la segunda. Sin entrar de momento a considerar lo que debe enseñarse dentro de una “materia” denominada “lengua” u otra llamada “literatura”, puesto que ya tratamos el tema de la lengua como objeto de estudio en el apartado 4.3.1., y lo mismo haremos con la literatura en las líneas subsiguientes de esta sección, nos interesa en este punto deliberar en torno a las consecuencias surgidas de la mencionada división lengua-literatura para la didáctica de LE/L2s.

La concepción separatista de lo lingüístico y lo literario ha dado lugar a un tratamiento pedagógico segmentado de ambos componentes, que, tal y como observábamos con respecto al factor cultural, se halla reflejado en los manuales de lenguas extranjeras, siendo el caso que la literatura, como ya vimos, queda enmarcada dentro del apartado reservado a la cultura, hecho en sí que no consideramos mal enfocado, puesto que el *Marco Común Europeo* así lo contempla. Lo que sin duda nos parece del todo desacertado es la total fragmentación a la que se llega aún hoy entre ambas disciplinas como práctica habitual en la edición de los señalados manuales, y la perniciosa –por ser la única en la mayoría de los casos– visión historicista desde la que se concibe y transmite la literatura en el aula de idiomas. El estudio de la lengua y la literatura como dos entidades independientes supone obviar la naturaleza propia de esta última como el uso específico de la lengua –estético, literario, creativo, imaginativo– que es, llevando a cabo una enseñanza parcial, y por tanto equivocada, de lo que, como señala Chaves Cuevas en la cita inicial del epígrafe, en verdad constituye una misma realidad lingüística. Por otra parte, desvincular la lengua del texto para destripar, por así decirlo, su componente gramatical en piezas, y analizarlas cual si de un estudio forense se tratara, conlleva sin duda pasar por alto el hecho de que las partes que integran la composición literaria pertenecen a un todo que es el texto, y que ese texto a su vez se inserta en el contexto –histórico, sociopolítico, literario– superior del momento de su creación, dando paso así a un sinsentido gramatical, cuando no de significado. Es por ello que, al separar el texto literario de la lengua que lo conforma y sin la que no podría existir, esta última “se disuelve en alejandrino ejercicio de reglas gramaticales, mientras que la literatura se convierte en enciclopédico repertorio de nombres, títulos y fechas” como afirma Rivas Sacconi (*apud* Chaves Cuevas, 1989: 612), perdiendo de este modo la visión de conjunto.

Partiendo de un rechazo frontal a la idea de una separación entre lengua y literatura en el aula de LE/L2 y, al mismo tiempo, entendiendo que, al igual que la enseñanza de una lengua extranjera no solo equivale a enseñar su gramática, enseñar su literatura tampoco significa transmitir únicamente datos bibliográficos a los aprendientes, nos inclinamos a decir –haciendo nuestras las palabras de Miquel y Sans (1992: 2) con respecto a la cultura–, que ha de abrirse una nueva reflexión de lo que, hasta ahora, se ha entendido por “literatura” en la clase de lengua, en la que se ponga en tela de juicio tanto su conceptualización y relación con el componente lingüístico, como el modo de llevarlos conjuntamente al aula.



Una vez superada la fase de división lengua-literatura, nos encontramos inevitablemente con un conflicto añadido, relativo al tratamiento de los textos literarios en la clase de lenguas no maternas o segundas lenguas. Nos referimos a la controversia existente sobre la consideración de los documentos literarios como simples muestras textuales, al nivel de otras utilizadas para la enseñanza de lenguas como puedan ser las noticias, los artículos periodísticos o las recetas de cocina, o si por el contrario merecen un tipo de trato especial, distinto del normalmente dispensado al resto de los textos, que probablemente conlleve la aplicación de procedimientos didácticos diferentes. Al hilo del citado debate, comenzaremos por la opinión expresada por Emilio Quintana (1993: 91) respecto del uso de la poesía en los libros de español para extranjeros –apreciación ampliable ciertamente al resto de los textos literarios– en la que, después de comentar sobre su escasa aparición en dichos manuales, añade que “se suelen elegir textos de estilo narrativo o enumerativo, escritos en un lenguaje sencillo y de grandes posibilidades de explotación gramatical. Esto me parece muy importante –queremos enseñar lengua y no literatura– porque sería darle razones al enemigo el utilizar textos poéticos con un criterio de calidad intrínseca”.

Con esta afirmación, junto a su admiración expresa del tratamiento que Maley y Duff (1989) hacen del lenguaje poético, considerado por estos últimos como cualquier otra forma del lenguaje –reportajes de deportes, anuncios, etiquetas, etc.–, Quintana se sitúa manifiestamente entre los que se oponen al reconocimiento de la *literariedad* del lenguaje literario en la didáctica de lenguas. Estamos de acuerdo con Quintana en el oportuno empleo de la poesía como *input* de lengua para el desarrollo de las destrezas fundamentales de la lengua que llevan a cabo Maley y Duff en el libro señalado<sup>35</sup>, pero no así en la aseveración realizada por dichos autores –apoyada por Quintana– de que la literatura<sup>36</sup> deba ser considerada como un ejemplar textual al mismo nivel que una etiqueta o un anuncio publicitario. Esto es así puesto que, dado el caso de que el texto literario pudiera ser suplido por otro tipo de texto para cumplir la misma función pedagógica, consideraríamos superfluo su uso. Hacerlo supondría desestimar las particularidades concretas del lenguaje literario que analizamos con anterioridad –uso estético de la lengua, literalidad, perdurabilidad,

---

<sup>35</sup> El trabajo de Maley y Duff, tanto en el libro reseñado por Quintana, como en su otro libro titulado *Literature* (Maley y Duff, 1990), que se ocupa de otros géneros literarios además del poético, nos parece muy loable. Daremos cuenta de ello mediante la inclusión –o adaptación en su caso– de algunos recursos y actividades didácticas generadas a través de dichos recursos, incluidos en el último de los libros citados, en la parte práctica de este estudio.

<sup>36</sup> Hacemos extensible la afirmación al resto de géneros literarios, sin circunscribirnos a la poesía.

ficcionalidad, plurisignificación– (4.2), renunciando al alto potencial didáctico que estas pueden comportar, así como llegar a la indeseada banalización del discurso literario de la que ya hablamos en su momento (2.2). Como bien apunta Acquaroni (2007: 58-59) a este respecto:

Si antes defendíamos la desacralización del texto literario para permitir cierto grado de manipulación desde planteamientos comunicativos, ahora queremos advertir que en el otro extremo de su sacralización está el peligro de caer en una banalización del texto, de tal forma que este pudiera ser sustituido por cualquier otro material textual.

Nos posicionamos de este modo en el presente estudio del lado de los autores que – como Widdowson, Martínez Sallés, Marta Sanz, Garrido y Montesa o la propia Acquaroni– defienden la importancia de la consideración de los rasgos particulares de la lengua en su uso literario para su explotación en el aula de idiomas. Si, como declara Sanz (2010: 134), “a una producción específica corresponde una recepción específica”, habrá que dar “un salto cualitativo” para ampliar las posibilidades de trabajo con los textos literarios en ELE (Sallés, 1999: 21) y aprovechar así “la inmensa capacidad de seducción y de evocación que puede[n] ofrecer a nuestros alumnos” (Sallés, 2004: 3). Garrido y Montesa (2010: 388), adhiriéndose a esta postura, añaden al respecto que “no usarlos como lo que son, ciega una vía de enorme riqueza productiva y de penetración en el modelo de mundo que toda literatura propone en una cultura específica”, lo que sin duda supondría una importante pérdida para la didáctica de la lengua meta como constructo lingüístico-literario-cultural.

Como decíamos con anterioridad citando a Brian Tomlinson (1986: 33), nuestro propósito no es formar poetas, ni que nuestros alumnos acaben comunicándose en afectados términos poéticos, sino, siguiendo a Widdowson, dotar a la literatura de una mayor consideración como recurso didáctico a nuestro alcance que, junto a otros materiales y procedimientos disponibles, puede jugar un valioso papel en un programa formativo equilibrado (Tomlinson, 1986: 35), sin “olvidar la naturaleza «literaria» de los materiales con los que se está tratando” (Martínez Sallés, 1999: 21). Con una actuación en este sentido, trascenderemos los límites de la competencia lingüística para “introducir en nuestras aulas una pedagogía que tenga en cuenta el aprendizaje y la ejercitación de algunas de las habilidades de la competencia literaria” (Sallés, 2004: 3).

El concepto último expresado, el de *competencia literaria*, por su importancia en relación a la didáctica de los textos literarios en la enseñanza de LE/L2s, requiere de nuestra

máxima atención en este momento de nuestra exposición. Comenzaremos por evidenciar el hecho de que dicho concepto no aparece expresamente formulado en el *Marco* como tal, sino que la literatura queda enmarcada, como ya vimos, dentro de las características distintivas “de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades donde se habla el idioma” (Consejo de Europa, 2002: 100) por un lado, y por otro, como un uso estético de la lengua (Consejo de Europa, 2002: 59-60), que junto a los de ámbito personal, laboral y lúdico, el alumno debe adquirir para llegar a ser un hablante competente. Sin embargo, hemos de destacar la existencia de una definición de tal concepto ya en 1970, cuando Manfred Bierwisch (1970: 98) la describió como la capacidad humana para producir estructuras poéticas y comprender sus efectos. Dicha *human ability* –término con el que Bierwisch define la competencia literaria– incluye además la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad para disfrutar y comprender diversos textos literarios, así como el conocimiento de las obras y autores más representativos y la capacidad para su apreciación estética. De tal definición queremos destacar la importancia de la contemplación de la *capacidad para producir textos con una finalidad literaria o estética*, o lo que es lo mismo, la *capacidad de hacer un uso literario del lenguaje*, pues la inclusión de este componente recoge también el factor productivo y creativo de la comunicación literaria, concretando el concepto de lo que debe entenderse por competencia literaria<sup>37</sup>.

Damos por sentado con estas palabras el derecho de conceder a la literatura –o el conocimiento literario– el estatus de competencia, ya que la lectura de textos literarios exige “la puesta en práctica de destrezas y microdestrezas, de habilidades específicas, en combinación con una serie de conocimientos” como bien señala Marta Sanz (2010: 135), defensora a ultranza de la consideración de la literatura como competencia desde el punto de vista didáctico. Estamos por tanto junto a Sanz (2010: 134) en que “el discurso literario hace un uso específico del sistema que repercute en el proceso de lectura”, en el cual intervienen las habilidades propias de la comprensión lectora. Ahora bien, como precisan Cassany *et al.* (1994: 488), “va mucho más lejos [...] por la misma especificidad de los textos literarios y por la relación obra-lector, que representa un grado más elevado de implicación del receptor”. Así pues, explican estos autores, la aproximación a un texto literario depende de varios factores, entre los que se encuentran la comprensión de sus significaciones, esto es, las denotativas y las connotativas –a las que Sanz alude mediante la teoría del iceberg–, a las

---

<sup>37</sup> En la aportación realizada por Rosana Acquaroni (2007: 59) solo se halla reflejada la parte receptiva de la competencia literaria.

cuales debe enfrentarse el alumno-lector, apropiándose de ambas en un complejo proceso de desvelamiento de significados. Se trata pues de una doble tarea de descodificación textual, ya que el estudiante de LE/L2s tendrá que comprender el lenguaje en que está cifrado el texto en primer lugar, y a continuación –o de forma simultánea, puesto que, como señala Sandra McKay (1982: 530), “estos dos niveles a menudo interactúan”– el componente conceptual, cargado de numerosos planos de significación. Con el objeto de ayudar a nuestros alumnos en la ardua labor de desentrañar los múltiples niveles de significado “velados” en un texto literario, nos dice Gillian Lazar (1993: 3), debemos enseñarles a utilizar las estrategias literarias apropiadas, que “los involucra, no en una lectura con un propósito práctico como el de obtener información, por ejemplo, sino en analizar un texto en términos de lo que podría significar simbólica o filosóficamente”. Al discernimiento de las diversas significaciones textuales debemos añadir “la comprensión de las convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos escritos funcionales, y la apreciación de su valor significativo y estético”, además del desarrollo de “las habilidades de la expresión con la ampliación de recursos estilísticos que el alumno podrá usar opcionalmente para utilizar la lengua como medio de expresión de vivencias y de sentimientos” (Cassany *et al.*, 1994: 487).

Con el fin de determinar la dirección hacia la que dirigir nuestros esfuerzos pedagógicos, una vez establecido como objetivo final de la enseñanza de la literatura en el aula de lenguas el lograr que nuestros estudiantes sean literariamente competentes, hemos pues de delimitar los contenidos específicos implicados en el proceso de adquisición de la competencia literaria que los tornará en buenos usuarios de la literatura. Marta Sanz (2010: 136-37) enumera una serie de *subconocimientos* –culturales (históricos, literarios, intertextuales), literarios (géneros, conceptos de la teoría literaria), lingüísticos (generales y específicos del lenguaje literario) y didácticos (metacognitivos)– que el profesor necesitará transvasar didácticamente al alumno, y que, junto con una serie de *microhabilidades* –reconocimiento, selección de información relevante, resumen, inferencia, relación con otros textos, análisis y crítica, anticipación y creatividad lectora– que se activarán desde el conocimiento e inversamente revertirán en él, conseguirán formar literariamente al alumno. Todo ello a partir de un conocimiento previo básico que el aprendiz como lector debe tener en su lengua materna, que incluye su propia experiencia como lector, su visión del mundo, ideología, hábitos de lectura y su valoración de la cultura escrita en general, pues solo

poseyendo este conocimiento previo, advierte Sanz, podrán desarrollarse las microhabilidades señaladas.

Ahora bien, cabe preguntarse en este punto si nuestros aprendices de lenguas ya habrán adquirido con anterioridad todo este cúmulo de conocimientos, habilidades y procesos necesarios para llevar a cabo con éxito una lectura literaria en su propio idioma, pues corremos el peligro de que no sea este el caso y sean, como afirma Jonathan Culler (1975: 113-14), incapaces de leer un texto literario *como* literatura. El señalado autor se expresa a tal respecto en los siguientes términos:

To read a text as literature is not to make one's mind a *tabula rasa* and approach it without preconceptions; one must bring to it an implicit understanding of the operations of literary discourse which tells one what to look for.

Anyone lacking this knowledge, anyone wholly unacquainted with literature and unfamiliar with the conventions by which fictions are read, would, for example, be quite baffled if presented with a poem. [...] He would be unable to read it *as* literature [...] because he lacks the complex 'literary competence' which enables others to proceed. He has not internalized the 'grammar' of literature which would permit him to convert linguistic sequences into literary structures and meanings (Culler, 1975: 113-14)<sup>38</sup>.

Autores como Ubach Medina o Gillian Lazar coinciden en afirmar que la probabilidad de que suceda lo expresado por Culler es muy remota en el contexto actual, pues “el alumno que llega al aula de español como segunda lengua normalmente ya ha adquirido todos esos conocimientos que le permiten leer y entender el texto literario como texto de ficción y tiene una idea, aunque sea mínima, de cuestiones formales y de género” (Ubach Medina, 2007: 587). En tal situación, declara Lazar (1993: 3), “simplemente necesitamos ayudarles a transferir esas habilidades” que ya poseen en su idioma materno, para aplicarlas a la lectura de textos en la lengua meta. Sin embargo, por escasa que parezca, juzgamos necesario contemplar la posibilidad contraria, en cuyo caso nuestra labor como docentes consistiría en “encontrar formas de generar la necesaria competencia” (Lazar, 1993: 3), mediante el diseño de materiales y tareas dirigidas a tal fin.

---

<sup>38</sup> Leer un texto como literatura no es hacer de nuestra mente una *tabula rasa* y acercarnos a él sin preconceptos; uno debe aportar un entendimiento implícito de las operaciones del discurso literario que le dicen a uno lo que debe buscar.

Cualquiera que carezca de este conocimiento, cualquiera completamente ajeno a la literatura y no familiarizado con las convenciones con las que se leen las ficciones, se sentiría, por ejemplo, bastante desconcertado si se le presentara un poema [...] Sería incapaz de leerlo *como* literatura [...] porque carece de la compleja “competencia literaria” que permite actuar a otros. Esta persona no ha interiorizado la “gramática” de la literatura que le permitiría convertir secuencias lingüísticas en estructuras y significados literarios.

Volviendo a la detallada descripción realizada por Sanz de los componentes que conforman la competencia literaria, podemos concluir que en líneas generales coincide con la llevada a cabo por Daniel Cassany *et al.* (1994: 489). No obstante, consideramos oportuno agregar las *actitudes* contempladas por estos últimos autores a los subconocimientos y microhabilidades precisados por Sanz, pues estamos de acuerdo con Cassany *et al.* en que pueden favorecer en gran medida la adquisición de la competencia literaria. El cuadro que recoge esquemáticamente dichas actitudes incluye el desarrollo de la sensibilidad y el criterio propio, la búsqueda del placer, el fomento de una actitud activa, productiva y participativa hacia la utilización de la lengua con unos objetivos comunicativos estéticos y, finalmente, el ejercicio de la capacidad de reflexión (Cassany *et al.*, 1994: 489). A simple vista, tomando en consideración el conjunto de conocimientos y subconocimientos, habilidades y microhabilidades, junto a los contenidos actitudinales descritos, es fácil columbrar el germen de un nuevo enfoque<sup>39</sup> en la didáctica de la literatura, como los mismos autores explican, desde una enseñanza tradicional centrada en la transmisión de información sobre historia, autores y obras, hacia uno que otorga mayor importancia al desarrollo de “las habilidades y estrategias necesarias para familiarizar a los alumnos con la literatura”, a través de la lectura activa, la valoración de los textos y el fomento de la creatividad (Cassany *et al.*, 1994: 502-3).

Nos resta, por consiguiente, la labor de plantear procedimientos prácticos para incorporar el texto literario al aula de idiomas con el pretendido objetivo de construir la competencia literaria de nuestros aprendientes bajo esta nueva perspectiva didáctica. Hasta el momento, contamos con las inspiradoras actividades propuestas por Marta Sanz, Martínez Sallés y Acquaroni a tal fin, que para la primera deben ser “similares a las que usamos para desarrollar la competencia comunicativa”, como puedan ser la ya explicitada rentabilización del conocimiento previo y de la experiencia del estudiante –tarea en la que coinciden plenamente las tres autoras<sup>40</sup>–, la asunción de riesgos creativos por parte del docente y el aprendiente, el uso de recursos para involucrar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, la explicitación de objetivos, la integración de destrezas y el trabajo con distintos géneros textuales, la selección idónea de los textos y las actividades en función de las características del grupo, la apropiada secuenciación de la propuesta con el fin de hacer

---

<sup>39</sup> Entendiendo en este contexto “enfoque” como tratamiento, acercamiento u orientación pedagógica en relación al texto literario.

<sup>40</sup> En el punto 4.3.2. ya aludimos a la importancia otorgada por Stembert a la activación de los conocimientos previos de los estudiantes en relación al componente cultural, hecho que, apoyado por las opiniones expresadas por las autoras mencionadas, hacemos aquí extensible al componente literario.

partícipe al estudiante de un proceso, o el énfasis en el carácter comunicativo de la literatura y la interacción estudiante/estudiante (Sanz, 2006: 18-19).

Martínez Sallés, por su parte, hace hincapié en la importancia de promover una acercamiento global al texto que no sea ni intelectual, ni analítico, ni únicamente lingüístico, sino afectivo, holístico y sensorial, en el que el profesor no suponga un “parapeto entre el texto y el alumno”, sino que este último pueda acceder directamente a aquél, pudiendo además “rechazar o elegir los textos según sus gustos” (Martínez Sallés, 1999: 21). Por otro lado, insiste en la importancia del uso de los conocimientos literarios que el alumno ya posea en su propia lengua o en otras con las que haya estado en contacto para la interpretación del texto literario, mediante la comparación con obras similares en la literatura de su país, o la vinculación entre diferentes autores, géneros o estilos literarios<sup>41</sup> (Martínez Sallés, 1999: 21; 2004: 21). Es lo que Marta Sanz (2006: 12) ha dado pertinentemente en llamar *lectura contrastiva* o *lectura intertextual*, acción contemplada con anterioridad en relación al desarrollo de la competencia intercultural (4.3.2), y a la que se suma tanto Acquaroni como nosotros mismos.

Para finalizar, hemos de señalar la relevancia del perfeccionamiento constante de la competencia literaria del profesor observada por Sanz (2006: 19) y secundada por Acquaroni, compromiso que todo docente debe adquirir según esta última, para evitar “basar nuestra selección de materiales en criterios exclusivamente personales y subjetivos” (Acquaroni, 2007: 61), que pueden “no responder a las expectativas del grupo-clase con el que se esté trabajando” (Sanz, 2006: 19).

Tras todo lo expuesto, concluiremos diciendo que una enseñanza en la que, mediante actuaciones como las reseñadas, se articulen de forma equilibrada conocimientos, habilidades y actitudes, lograremos formar usuarios de la lengua literariamente competentes, que, inversa y simultáneamente, los convertirá en usuarios de la lengua meta comunicativamente más competentes. El texto literario como medio y como fin, nos dice Sanz (2006: 19), “como medio de partida para la enseñanza de la lengua [...] y [para] la construcción de la competencia literaria”, dos perspectivas que, “lejos de ser excluyentes, se complementan o pueden incluso llegar a solaparse en el contexto, real y cotidiano, de una clase de lengua o de literatura y, más concretamente, en el diseño de secuencias didácticas de actividades que pueden integrar de manera armónica los dos objetivos de docencia”. Abogamos plenamente

---

<sup>41</sup> Martínez Sallés (2004: 21) propone incluso relacionar el texto literario con otras artes: música, pintura, danza, cine o fotografía, lo que nos resulta de gran originalidad y rentabilidad didáctica.

por esta doble perspectiva didáctica planteada por Sanz, en la creencia de que una formación lingüística y literaria es factible y rentable didácticamente hablando, y que las partes –lengua, literatura– coadyuvan al todo que es la consecución de la competencia comunicativa de los alumnos de LE/L2s.

#### 4.3.4. Enseñar a leer: las estrategias lectoras

“Leer nos enriquece la vida. Con el libro volamos a otras épocas y a otros paisajes: aprendemos el mundo, vivimos la pasión o la melancolía. La palabra fomenta nuestra imaginación: leyendo inventamos lo que no vemos, nos hacemos creadores. [...] Hace cinco siglos la imprenta nos libró de la ignorancia llevando a todos el saber y las ideas. El alfabeto fomentó el pensamiento libre y la imaginación” (José Luis Sampedro, «Valor de la palabra», Día del Libro, 1993).

Gregorio Imedio (1997: 25-26), en referencia a la importancia de la escritura en la clase de ELE señalada por Martín Peris al razonar que sería “difícilmente aceptable un hablante competente que sea un escritor incompetente”, afirma que, en igual medida, sería “difícilmente aceptable un hablante competente que sea un LECTOR incompetente”. Volviendo atrás sobre la definición de competencia literaria ofrecida por Bierwisch (1970: 98), de la que destacamos en estos momentos como partes integrantes de dicha capacidad la adquisición de hábitos de lectura y la capacidad de disfrutar y comprender diversos textos literarios, estaremos de acuerdo con Cassany *et al.* (1994) en afirmar que, en la conformación y desarrollo de la competencia literaria intervienen, junto a otros factores coadyuvantes específicos a tal competencia, las habilidades propias de la comprensión lectora<sup>42</sup>. En este sentido, pues, querríamos hacer uso de la afirmación realizada por Martín Peris y modificada posteriormente por Imedio, para concatenar la idea –por enrevesada que pueda sonar– de que, desde nuestro punto de vista, sería difícilmente aceptable un hablante LITERARIAMENTE competente que sea un lector incompetente, pues, siguiendo a Marta Sanz (2010: 137), solo a partir del acto de lectura –y escritura– se materializa la competencia literaria.

Antes de entrar en una reflexión acerca del proceso lector, la importancia de la enseñanza de las estrategias lectoras en el aula de segundas lenguas y lenguas extranjeras, o la

---

<sup>42</sup> Aunque, como decíamos en el apartado 4.3.3., Cassany *et al.* (1994: 488) precisan que la competencia literaria “...va mucho más lejos”.



rentabilidad del uso de los textos literarios para tal fin, detengámonos por un momento en la noción de *lector competente* en el campo que nos ocupa. Para ello, hemos seleccionado la definición propuesta por Susana Pastor Cesteros (2004: 204), que dice lo siguiente:

Este [el lector competente] es el que lee habitualmente en silencio y se centra más en el sentido que en la forma, el que lee con rapidez, es flexible y no lee siempre del mismo modo, infiere el significado de las palabras o frases que desconoce, jerarquiza la información del texto o se anticipa a lo que está leyendo. Normalmente, el lector competente en L2 suele ser alguien a quien le gusta leer y que escoge sus propias lecturas; un aprendiz, en definitiva, que es también un buen lector en L1, por lo que es capaz de transferir sus estrategias de lectura de la lengua materna a la extranjera.

En definitiva, podríamos resumir diciendo que un lector competente sería aquel que ha logrado superar con éxito las dificultades lingüísticas, socio-culturales y literarias –en caso de tratarse de un texto literario– inherentes al texto, sabe adaptar su forma de lectura a los objetivos marcados y es capaz de usar las estrategias lectoras adquiridas –idealmente– en su lengua materna en el nuevo contexto de la lengua meta, llegando por tanto a leer del mismo modo en que lo haría un lector nativo. Esta definición “activa” del lector competente, puesto que lleva a cabo diversas acciones para llegar a la comprensión del texto, nos lleva a la conclusión de que el lector no ejerce en manera alguna un papel pasivo en el proceso de lectura, sino que interactúa constantemente con el texto para darle un sentido a lo que lee utilizando las estrategias lectoras a su alcance.

De todo ello, deducimos lógicamente que en el proceso lector se efectúa una *comunicación* entre el lector y el texto con el fin de crear un significado, que no será exactamente el que lanzó el autor en el momento de la escritura, sino el que el lector le dará teniendo en cuenta el nuevo contexto espacio-temporal en que se halle, unido a su persona como sujeto perteneciente a una sociedad determinada, y por tanto con unos esquemas de pensamiento y creencias específicos al contexto concreto en el que se encuentra integrado. Como apunta Nuttall (1982: 9), “el significado no permanece simplemente en el texto esperando a ser absorbido de forma pasiva. Por el contrario, el lector se halla activamente involucrado y a menudo tendrá que trabajar para extraer el significado”. El proceso lector, por consiguiente, afirma Widdowson (1979: 74) –respaldado por Nuttall y otros en su misma línea de pensamiento como Cassany *et al.* (1994) o McKay (1982)– no debe ser contemplado

“as a reaction to a text but as *interaction* between writer and reader mediated through the text”<sup>43</sup>.

Partiendo de esta concepción interactiva del acto de lectura a la que nos sumamos desde nuestro estudio, atendamos al proceso lector que lleva a la comprensión del texto, pues como bien señalan Cassany *et al.* (1994: 197), “leer es comprender un texto”. Tal y como manifiesta Pastor Cesteros (2004: 204), el lector hace uso de estrategias de lectura para alcanzar dicha comprensión, como inferir el significado de palabras o frases por el contexto, jerarquizar la información del texto en ideas principales y secundarias, o anticipar lo que va a ocurrir a continuación en la lectura, que, como contempla el *Marco* (4.4.) y acertadamente explican Cassany *et al.* (1994: 202), “son las herramientas que tenemos a nuestro alcance para comprender y que utilizamos selectivamente según los objetivos de lectura” y –añadimos– según el momento dentro del proceso de comprensión<sup>44</sup>. Conforme lo exponen dichos autores, la esencia del modelo interactivo de comprensión lectora<sup>45</sup> reside en “el proceso de formular y verificar hipótesis, [...] la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto”, en “un proceso instantáneo y activo que trabaja durante toda la lectura” (Cassany *et al.*, 1994: 205), lo que nos remite indefectiblemente al *carácter cognitivo* del proceso lector. De este modo, al leer se ponen en funcionamiento una amplia serie de conocimientos que incluyen nuestra experiencia de lecturas previas, lo que sabemos sobre el tema del que trata el texto, nuestro dominio de la lengua alcanzado –tanto en nuestra lengua materna como en la extranjera–, así como el conocimiento sobre el mundo o los esquemas de conocimiento adecuados al contexto de lo que vamos a leer, que son aplicados a las microhabilidades o estrategias lectoras para la formulación de hipótesis, la anticipación o la inferencia de significados. Aventín Fontana (2004: 27) se refiere acertadamente al proceso de comprensión lectora como “un proceso doblemente interactivo, en tanto que abarca la interacción del lector con sus conocimientos y con el texto”.

---

<sup>43</sup> Como una reacción a un texto, sino como una *interacción* entre el escritor y el lector mediada por el texto.

<sup>44</sup> Fases del proceso de comprensión lectora: planificación, ejecución, evaluación y corrección (Consejo de Europa, 2002: 74).

<sup>45</sup> Frente al “modelo ascendente” (*bottom up*) centrado en el texto, que considera la lectura un proceso secuencial y jerárquico que va desde los elementos más sencillos del texto (la letra) hasta los más complejos (el texto), y el “modelo descendente” (*top-down*), que también concibe la lectura como un proceso secuencial, pero cuyo centro se traslada al lector, responsable de darle un significado al texto a través de sus conocimientos y experiencias previas. El “modelo interactivo”, por el contrario, entiende la lectura como un proceso simultáneo, en el que intervienen de forma interactiva la información del texto y los conocimientos del lector, llegando al significado del texto a través de la formulación y verificación constante de hipótesis (Hernández, 1991).

He aquí, pues, que nos encontramos frente a un proceso en esencia *creativo*, ya que, en palabras de Widdowson (1979: 171), al leer “creamos significado mediante procedimientos para dar sentido, [...] inferimos, anticipamos, ajustamos, interpretamos. En resumen, damos sentido a medida que avanzamos”. Por ende, nosotros, en calidad de lectores, hemos de situarnos en este proceso como colaboradores necesarios de la creación del significado textual en un doble acto comunicativo, como apunta Aventín Fontana, con nuestros conocimientos y con el texto mismo, pero también, no lo olvidemos, con el autor, a través de unas estrategias lectoras que pueden ya existir o no en nuestro bagaje cognitivo, y que permiten alcanzar una interpretación del sentido del texto de acuerdo a los objetivos de lectura que nos hayamos previamente marcado. La importancia del factor creativo del acto lector queda expresada en el listado de destrezas que engloba la comprensión lectora según el *Marco* (Consejo de Europa, 2002: 89-90), al incluir “la imaginación” entre el resto de las destrezas, a saber, las perceptivas, la memoria, las destrezas de decodificación, la inferencia, la predicción, la exploración rápida y, finalmente, la referencia a lo anterior y a lo posterior. Desde este espacio reservado a nuestra exposición, hemos querido dar relevancia a la dimensión creadora de la actividad lectora, no solo en cuanto a la creación de significado como dice Widdowson, sino en el sentido dado por José Luis Sampedro en las palabras que incluimos al inicio del epígrafe y que aluden al enriquecimiento de la vida a través del proceso lector. Dice Sampedro (1993): “leyendo inventamos lo que no vemos, nos hacemos creadores”; creadores de significado, sin duda, pero también de otras épocas, otros paisajes y, por extensión, de otros mundos.

La trascendencia de la triple naturaleza interactiva, cognitiva y creativa del proceso lector examinada para la enseñanza de lenguas extranjeras se traduce en la relevancia que adquiere la transferencia de las estrategias o microhabilidades lectoras en la lengua materna de los alumnos o, en ausencia de estas, su construcción y desarrollo, para la lectura en lengua extranjera. Como dijimos con anterioridad refiriéndonos al perfil de lector ideal esbozado por Pastor Cesteros (2004: 204), este se caracteriza por ser “capaz de transferir sus estrategias de lectura de la lengua materna a la extranjera”. De no ser este el caso –como señala Stembert (1999: 252), “esas estrategias no son inmediatamente transferibles a la lectura en lengua extranjera”–, hemos de contemplar la eventualidad de tener que ayudar a nuestros aprendices a llevar a cabo dicha transferencia mediante técnicas y recursos como los que recogen Cassany *et al.* (1994: 209-10), que tienen como objetivo final el mejorar las habilidades

lectoras de los alumnos. Se trata de un resumen de diferentes tipos de ejercicios clasificados según criterios y funciones, establecidos por varios autores (c.f. Grellet, 1981; Arnaiz i Pascual, 1990; Colomer y Camps, 1991; entre otros), y que incluyen prácticas didácticas muy interesantes y productivas para el aula de lenguas con el fin señalado. Los autores presentan un primer listado de las mismas, entre las que encontramos técnicas como las de preguntar, rellenar espacios en blanco, formar parejas, transferir información, marcar el texto, realizar juegos lingüísticos, recomponer y comparar textos y, para terminar, trabajar con títulos y resúmenes, que a simple vista nos resultarán actividades familiares didácticamente hablando, pero que en este caso encontramos dirigidas concretamente hacia el desarrollo de la destreza lectora en los aprendices. Cassany *et al.* (1994: 225-36) llevan a cabo una inestimable labor explicando el procedimiento de cada una de ellas y el objetivo concreto de su implementación, así como ofreciendo numerosos ejemplos e ideas prácticas para ser llevadas al aula.

Terminaremos diciendo, apoyándonos en palabras de Nuttall (1982: 18), que, puesto que “las destrezas de interpretación [...] requeridas para cualquier lector son, cuando están completamente desarrolladas, precisamente las destrezas requeridas para una apreciación sensible de la literatura”, la cuestión de la utilidad del texto literario para enseñar y/o desarrollar las estrategias lectoras de nuestros educandos se resuelve por sí misma. Tomando por cierta la afirmación hecha por Nuttall, haremos también nuestra la apreciación de Marta Sanz (s. f.: 352), para quien, trabajando con los textos literarios con el fin de desarrollar las destrezas de lectura, ayudamos “al alumno a poner en práctica recursos estratégicos extrapolables a la lectura de otros textos, pertenecientes a otros géneros y a otras comunidades discursivas, [capacitándolo], en definitiva, como un lector competente”. Así pues, concluiremos que ejercitar las microhabilidades lectoras de los alumnos utilizando un texto literario revertirá en su capacidad para leer cualquier otro tipo textual cifrado en la misma o distinta lengua, y suponemos que, de forma contraria, también podrá invertir el proceso y leer textos literarios haciendo uso de las estrategias adquiridas a través de la lectura de textos no pertenecientes al género literario. Estamos convencidos, en definitiva, de que únicamente un alumno con capacidad de convertir el proceso de lectura en un ejercicio bidireccional en ambos sentidos –del texto literario al texto no literario y viceversa– y de trasvasar las habilidades lectoras en una u otra dirección podrá ser calificado al fin de “buen lector” o lector competente.

#### 4.3.5. Enseñar lenguaje figurativo: la competencia metafórica

“Ignorar la metáfora es ignorar el sistema conceptual que subyace en el discurso del hablante nativo. La verdadera señal de competencia, de hecho, es la capacidad de metaforizar en la nueva lengua”<sup>46</sup> (Danesi, 1993: 499).

Nadie se sorprendería si dijéramos que los famosos versos de Garcilaso de la Vega que dicen: “Coged de vuestra alegre primavera / El dulce fruto antes que el tiempo airado / Cubra de nieve la hermosa cumbre” (Soneto XXIII), constituyen una metáfora<sup>47</sup> del final de la juventud, cuando la vejez cubre de canas la que otrora fue una bella cabeza cubierta de cabello rubio u otro color, recurso poético por otra parte muy utilizado por el mencionado autor y muchos otros pertenecientes a su época. Lo que resultaría sumamente asombroso para una gran mayoría sería afirmar que el señor al que preguntaron acerca de los resultados de las elecciones generales del pasado 20 de diciembre<sup>48</sup> *estaba metaforizando* —con casi total seguridad de forma involuntaria— al opinar que: “Mañana es el sorteo de la lotería, y podemos decir que el “gordo” está muy repartido” (Noticias La Sexta, día 21.12.2015).

La razón de haber expresado su opinión de esta suerte acerca de un asunto político podría deberse quizás a la dificultad que encontraba al describir la compleja situación que reflejaban dichos resultados —al no vislumbrarse un claro vencedor—, recurriendo de forma espontánea a un acontecimiento cercano tan enraizado en la cultura española como es la celebración del sorteo de la Lotería de Navidad, para verbalizarlo de modo que todos pudieran entenderlo. Esto último, claro está, en referencia a los miembros de la sociedad española o aquellos que la comparten de un modo más o menos próximo, pues para alguien ajeno a ella, tal valoración quedaría muy lejos de ser comprensible.

Las implicaciones que se derivan del comentario reseñado para el objeto de nuestro estudio en el presente apartado, esto es, la competencia metafórica, son múltiples. En primer lugar, y ateniéndonos a la conocida definición de metáfora propuesta por Lakoff y Johnson (1980: 41), en la que se afirma que “La esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra”, debemos entender que, efectivamente, el señor que opinaba

---

<sup>46</sup> To ignore metaphor is to ignore the conceptual system that underlies native-speaker discourse. The true sign of proficiency, as a matter of fact, is the ability to metaphorize in the new language.

<sup>47</sup> El poeta utiliza varias metáforas para exhortar a la dama a aprovechar el tiempo (el dulce fruto) de su juventud (su dulce primavera), antes que la vejez (el tiempo airado) cubra de canas (nieve) su hermosa cabeza (cumbre), dando forma así al tema central del soneto: el *carpe diem*.

<sup>48</sup> Nos referimos a las Elecciones Generales celebradas en España el día 20 de diciembre de 2015.

sobre los resultados de las elecciones celebradas en España *metaforizaba* al referirse a los mismos. Lakoff y Johnson (1980: 90), contemplan la existencia de numerosas expresiones literales y frases hechas para referirse a la metáfora LA VIDA ES UN JUEGO DE AZAR, mas no así a la nueva metáfora que se intuye en la declaración bajo análisis, que podría traducirse como LAS ELECCIONES SON UNA LOTERÍA. En este sentido, el interlocutor tendrá que inferir que la metáfora conceptual subyacente a la expresión lingüística utilizada por el hablante ha reunido los dominios o campos semánticos conformados por el dominio fuente (*source domain*) “lotería” y el dominio meta (*target domain*) “elecciones”, caracterizando parcialmente<sup>49</sup> a las elecciones con la cualidad de “azarosas”, rasgo como todos sabemos inherente al juego de la lotería. La concreción en el plano lingüístico de la metáfora conceptual LAS ELECCIONES SON UNA LOTERÍA como “El ‘gordo’ está muy repartido”, solo cobrará sentido, por tanto, en base a la conceptualización metafórica llevada a cabo por el hablante en ese momento determinado, en la que el resultado de las elecciones –conceptualizado temporalmente como premio “gordo” de la Lotería– (*tópico*, de lo que se habla en la metáfora), al igual que ocurre en ocasiones con este último, ha estado muy repartido (*vehículo*, lo que se usa para hablar del tópico) .

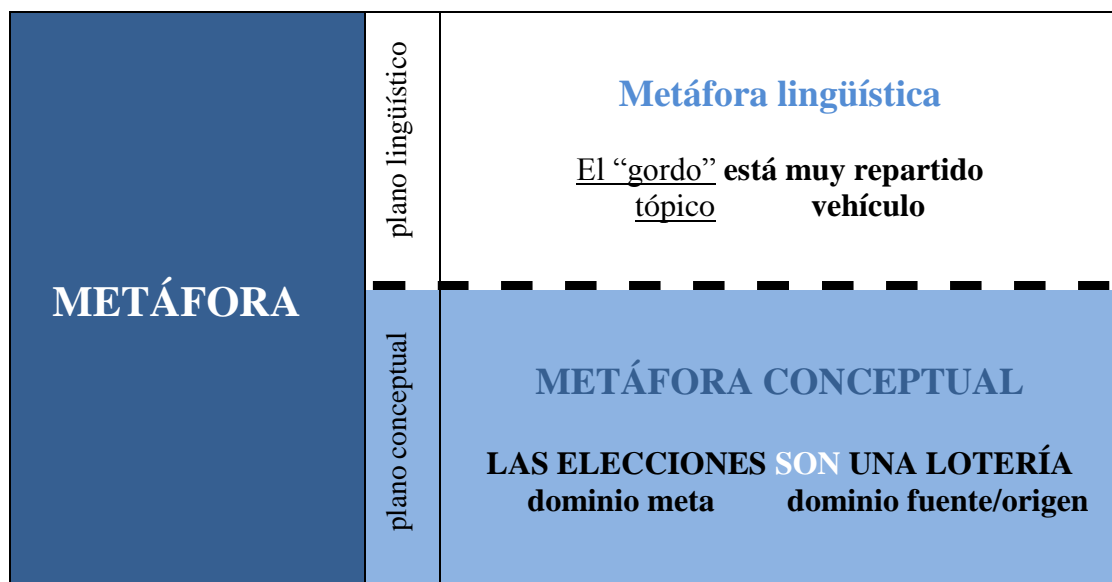


Fig. 4.1. Metáfora propuesta analizada según el esquema presentado por Acquaroni (2008a: 130).

<sup>49</sup> Como bien señalan Lakoff y Johnson (1980: 49), la estructuración metafórica de un concepto es siempre parcial, pues “si fuera total, un concepto *sería* en realidad el otro, no sería meramente entendido en términos del otro”. Las expresiones metafóricas, por tanto, seleccionan un aspecto del concepto y ocultan otros.

En vista de la expresión metafórica analizada, podemos aseverar que se trata de un ejemplo altamente ingenioso a la vez que efectivo, ya que cumple su fin comunicativo de forma apropiada. También podemos asegurar que *no constituye un caso aislado o excepcional en el habla cotidiana*, pues como afirma Acquaroni<sup>50</sup> (2007: 65):

La metáfora impregna nuestro lenguaje cotidiano y nuestro pensamiento al servirnos para estructurar gran parte de nuestros conceptos y de nuestras actividades. Todos los usuarios competentes de una lengua producen constantemente miles de nuevas metáforas y emplean también miles de expresiones metafóricas ya convencionalizadas.

Ciertamente, estamos frente a una metáfora novedosa o de nueva creación. Aunque lo esperable o “normal”, por así decirlo, habría sido encontrarnos con una valoración carente de expresiones lingüísticas metafóricas, o quizás una en la que se utilizara una metáfora más convencional para referir el acontecimiento, el actual usuario de la lengua, al optar por el uso imaginativo de una metáfora, crea un efecto de extrañamiento en el interlocutor que acentúa el alcance de lo transmitido por las meras palabras, proveyendo de nuevo sentido al suceso relatado, que, aun habiendo sido experimentado numerosas veces con anterioridad, cobra nueva vida al formularlo con una metáfora de su propia creación. El valor de este hecho podemos encontrarlo en que este tipo de metáforas, al estar “fuera de nuestro sistema conceptual convencional [...] pueden proporcionarnos una nueva comprensión de nuestra experiencia” y “dar nuevo significado a nuestras actividades pasadas así como a las actividades cotidianas, y a lo que sabemos y creemos” (Lakoff y Johnson, 1980: 181).

Debemos subrayar, sin embargo, que todo el proceso de creación metafórica llevada a cabo por el hablante en el caso propuesto, así como en todos aquellos que se producen en el lenguaje cotidiano de millones de usuarios de la lengua española, *se realiza de modo inconsciente*. Sin entrar en la valoración del innatismo de la habilidad de un hablante para metaforizar en su lengua materna en el presente estudio<sup>51</sup>, es evidente por la frecuencia de su uso, como constata Acquaroni en la cita referida anteriormente, que la metáfora constituye un *rasgo intrínseco al discurso nativo*, y que como tal, se encuentra en el mismo en

---

<sup>50</sup> Acquaroni (2007: 65; 2011: 3) es hasta el momento la única investigadora en el campo del español que contempla la competencia metafórica como parte de la competencia general de la lengua. En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas anglosajón, por el contrario, existen numerosos estudios sobre la competencia metafórica y su aplicación al aula de idiomas (Hill 1986; Lazar 1996; Littlemore y Low 2006; entre otros).

<sup>51</sup> Según Rachid Lamarti (2011: 174), ya en Aristóteles podemos encontrar una de las primeras opiniones a favor del innatismo de la metáfora, pues este último la rinde “a los talentosos”, de lo que se deduce que la capacidad para metaforizar “mana del talento” innato del usuario nativo de una lengua.

innumerables ocasiones, utilizado en la gran mayoría de los casos de forma natural y no calculada. Es por ello que, en el lenguaje cotidiano de nuestra vida diaria, escuchemos y utilicemos de forma habitual expresiones metafóricas convencionalizadas como:

Ayer suspendí el examen de conducir y tengo la moral POR LOS SUELOS,  
Felipe CAYÓ ENFERMO y no pudo asistir al concierto,  
Tu hija está guapísima. Claro, ESTÁ EN LA FLOR DE LA VIDA,  
Vuelve a leer ese párrafo. TE HAS SALTADO UNA LÍNEA,  
No sé cómo, pero finalmente logró SALIR DE LA DEPRESIÓN,  
Si no estás haciendo nada, ÉCHAME UN CABLE, o  
Luis ESTÁ LOCO por esa chica

Podemos entender tales oraciones sin detenernos a pensar en su significado figurado o su origen. De hecho, normalmente no consideramos que estemos “hablando metafóricamente, sino usando el lenguaje normal cotidiano apropiado a la situación”, aunque la realidad sea que “la manera de hablar, concebir e incluso experimentar la situación está estructurada metafóricamente” (Lakoff y Johnson, 1980: 91).

Tanto en el caso de las metáforas convencionales listadas, como en el de la metáfora novedosa formulada en un inicio, hemos de señalar, por otra parte, su *base experiencial* y *cultural*, sin la cual no sería siempre posible su comprensión. Si bien es cierto que es posible hallar coincidencias en la conceptualización metafórica de ciertos fenómenos entre determinadas lenguas, este no es siempre el caso. Lakoff y Johnson presentan el ejemplo de la metáfora conceptual EL TIEMPO ES DINERO y su reflejo en la lengua inglesa en múltiples expresiones lingüísticas metafóricas, coincidentes en muchos casos con análogas expresiones en la lengua española<sup>52</sup>, pero ello no significa que en otras culturas existan iguales o similares expresiones metafóricas, por la sencilla razón de que el tiempo no significa lo mismo para dichas culturas, y por tanto se realiza en el habla de forma distinta. Gillian Lazar, al afirmar que el significado figurativo está determinado culturalmente, utiliza las palabras de Hayakawa (*apud* Lazar, 1996: 46) para decir que “una metáfora bien entendida en una cultura puede tener un significado completamente diferente en otra parte del mundo”, y trae a colación la

---

<sup>52</sup> Es el caso de expresiones como: Me estás haciendo *perder* el tiempo/No *dispongo* de tiempo *suficiente* para eso/*Perdí* mucho tiempo cuando caí enfermo, o *Gracias por* tu tiempo, traducidas de sus versiones inglesas y existentes también en español (Lakoff y Johnson, 1980: 44-45).



diferencia existente entre distintas comunidades lingüísticas del significado figurativo de los colores y su reflejo en expresiones metafóricas condicionadas por la cultura a la que pertenecen. La conceptualización de los fenómenos que nos rodean –reales o abstractos– varía de una cultura a otra y, por consiguiente, su reflejo en la lengua ha de variar en concordancia con dicha conceptualización.

Es por ello que –volviendo al ejemplo inicial– cuando el señor comentó que “Mañana es el sorteo de la lotería, y podemos decir que EL “GORDO” ESTÁ MUY REPARTIDO”, los integrantes de la sociedad española serían capaces de entender la metáfora utilizada sin ninguna traba, a pesar de no estar estructurada según las convenciones conceptuales y lingüísticas ya existentes. Esto es así porque el significado de la metáfora analizada, aun estando “determinado por una parte culturalmente y parcialmente ligado a [las] experiencias pasadas” (Lakoff y Johnson, 1980: 184) de su creador, tiene una base experiencial y cultural común a la de sus interlocutores, de forma que los conceptos en la metáfora bajo discusión – sorteo, lotería, “gordo”, repartido–, responden a un conocimiento culturalmente adquirido del funcionamiento del sorteo de Navidad y a una visión de la coyuntura política actual compartidos. De no ser así, podríamos aducir que la metáfora era inapropiada, pues no habría logrado su propósito comunicativo de proporcionar un nuevo significado a nuestra experiencia de las elecciones. Concluiremos, pues, que la garantía del éxito de esta metáfora innovadora reside en la coincidencia cultural y conceptual con sus destinatarios, lo que, sin lugar a dudas, evidencia la estrecha relación existente entre cultura, pensamiento y lengua (Hoang, 2014: 10) o, lo que es lo mismo, el contexto cultural al que pertenecemos, el modo de estructurar nuestro sistema conceptual y el lenguaje metafórico con que este es representado.

La aceptación de la manifiesta presencia y el uso reiterado de expresiones metafóricas en el lenguaje ordinario constituye un hecho relativamente reciente, pues hasta hace poco más de treinta años la metáfora era contemplada por la retórica tradicional “como una anomalía lingüística o como una figura retórica propia de registros formales y literarios” (Acquaroni, 2007: 66). Ejemplos bien conocidos de dicho recurso figurativo procedentes de la literatura eran utilizados como modelo de esta forma elevada y elegante de discurso, alejada del habla cotidiana, que negaba a las claras su validez para la comunicación diaria. De esta forma, y a la luz de muestras literarias tales como:

“Su nombre es Dulcinea [...] sus *cabellos* son ORO, su *frente* CAMPOS ELÍSEOS, sus *cejas* ARCOS DEL CIELO, sus *ojos* SOLES, sus *mejillas* ROSAS, sus *labios* CORALES, PERLAS sus *dientes*, ALABASTRO su *cuello*, MÁRMOL su *pecho*, MARFIL sus *manos*, su *blancura* NIEVE...”

Miguel de Cervantes, *Don Quijote* (Primera parte, capítulo XIII)

o bien:

Nuestras *vidas* son los RÍOS  
que van a dar en la *mar*,  
que es el MORIR<sup>53</sup>;

Jorge Manrique, *Coplas por la muerte de su padre* (versos 25-27)

solo restaba rendirse a la evidencia de su futilidad para fines comunicativos prácticos, y restringir por tanto la investigación en torno a la metáfora al campo literario, por considerarla “un discurso decorativo o sofisticado, una cuestión de lenguaje y un fenómeno lingüístico [...] cuyo estudio (debía quedar) circunscrito a la perspectiva retórica, bonito, pero no necesario” (Aleshtar y Dowlatabadi, 2014: 1896).

La publicación en 1980 del libro de Lakoff y Johnson supuso un desafío a la perspectiva tradicional establecida y un verdadero cambio en la concepción de la metáfora, que dejó de ser entendida como “una cuestión de simple lenguaje”, para concebirla como “un medio de estructurar nuestro sistema conceptual” (Lakoff y Johnson, 1980: 187). Sus autores lo expresaban de este modo:

Para la mayoría de la gente, la metáfora es un recurso de la imaginación poética y los ademanes retóricos, una cuestión de lenguaje extraordinario más que ordinario. Es más, la metáfora se contempla característicamente como un rasgo solo del lenguaje, cosa de palabras más que de pensamiento o acción [...] la metáfora, por el contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica (Lakoff y Johnson, 1980: 39).

Como Lakoff y Johnson (1980: 40) afirman, la manera de enterarnos del funcionamiento de las metáforas que “estructuran la manera en que percibimos, pensamos y actuamos” es “mirar al lenguaje”, de forma que, mediante la sistematización y descripción del sustrato metafórico subyacente a múltiples expresiones lingüísticas del habla cotidiana no

---

<sup>53</sup> En las metáforas lingüísticas mostradas aparecen diferenciados los *tópicos* –en letra cursiva– de sus VEHÍCULOS –versales– para facilitar su localización.

consideradas metafóricas hasta el momento, lograron demostrar que la metáfora *no es un rasgo exclusivo de la literatura*, sino también del lenguaje ordinario, además de constituir un *mecanismo cognitivo mediante el que estructuramos nuestro sistema conceptual*, así como “los tipos de actividades cotidianas que llevamos a cabo”<sup>54</sup> (Lakoff y Johnson, 1980: 187). La relevancia de tales afirmaciones y demostraciones, indudablemente, marcarían un antes y un después en la futura labor investigadora en relación a la metáfora.

Esta nueva noción cognitiva de la metáfora, sin embargo, no se haría efectiva en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas hasta que en 1986, Marcel Danesi se hiciera eco de la persistente *literalidad del discurso de los aprendices de L2s*. A este respecto, Danesi afirma en una obra posterior que “los textos producidos por estudiantes parecen seguir el flujo conceptual de la lengua materna, ‘revestido’, por así decirlo, de la gramática y el vocabulario de la lengua meta” (Danesi, 1993: 498). Atribuye tal efecto a la falta de exposición al sistema conceptual de la lengua meta de manera formal (Danesi, 1993: 495). Los educandos, al operar con las redes conceptuales propias de su lengua nativa, realizan de forma inconsciente un “transvase conceptual que vierte en la lengua meta metáforas, tópicos y dominios cognitivos anejos a la lengua y al sistema conceptual nativos” (Lamarti, 2011: 178-79). Por este motivo, Danesi manifestó la importancia de desarrollar la competencia metafórica de los estudiantes de forma paralela a las otras competencias en las que tradicionalmente se ha centrado la enseñanza de segundas lenguas, esto es, la gramatical y la comunicativa (Danesi, 1993: 493), pues solo así se lograría erradicar la antinatural tendencia discursiva de los aprendices y alcanzar estos últimos un dominio avanzado en la segunda lengua.

Convencidos junto con Lamarti (2011: 170) de que “El ostracismo de la metáfora desvirtúa la lengua”, al igual que con Danesi (1993: 499) cuando afirma que “la verdadera señal de competencia [...] es la capacidad de metaforizar en la nueva lengua”, definiremos el concepto de *competencia metafórica* para nuestro estudio como “el conocimiento y la habilidad de usar metáforas”<sup>55</sup>, así como las destrezas para trabajar eficazmente con la

---

<sup>54</sup> Lakoff y Johnson (1980: 187) reconocen que, aunque “es razonable suponer que las palabras solas no cambian la realidad, [...] las metáforas nuevas tienen la capacidad de crear nueva realidad”. Por consiguiente, si una nueva metáfora logra introducirse en nuestro sistema conceptual, esta puede alterar dicho sistema, cambiando lo que es real para nosotros, y puesto que actuamos de acuerdo con las pautas o percepciones representadas en este sistema, afectará a las acciones que del mismo se deriven. Como ejemplo de ello, señalan que “la occidentalización de las culturas en todo el mundo parcialmente se debe a la introducción de la metáfora EL TIEMPO ES DINERO en esas culturas” (Lakoff y Johnson, 1980: 187), lo cual, a nuestro parecer, resulta un planteamiento bastante razonable.

<sup>55</sup> Entendiendo aquí el verbo “usar” como la capacidad de comprender y generar o producir metáforas.

metáfora”<sup>56</sup> (Littlemore y Low, 2006a: 4). Y Aunque el *Marco* no la contemple, juzgamos necesaria la inclusión de la competencia metafórica como parte integrante de la competencia comunicativa general. Así lo entienden Littlemore y Low, que, basándose en el modelo de competencia comunicativa propuesto por Bachman (1990) en el que solo se hace referencia a la metáfora en el ámbito de la competencia sociolingüística, demuestran que “la metáfora juega papeles muy variados pero importantes en todas las celdas del modelo”<sup>57</sup> (Littlemore y Low, 2006a: 9) y que, de hecho, es omnipresente en todos los aspectos de la competencia comunicativa.

Puesto que coincidimos plenamente con Marcel Danesi (1993: 497) en que “los estudiantes no desarrollan la competencia metafórica por ósmosis”, y como bien afirma Lamarti (2011: 174), “no se trata de enseñar ni de aprender a metaforizar”, pues los aprendices ya poseen esta habilidad en su lengua nativa, y en mayor o menor medida en las lenguas extranjeras que aprende, concluiremos, siguiendo a Danesi (1993: 497), que la cuestión pedagógica de la competencia metafórica en LE/L2 estriba entonces en trabajar con la metáfora explícitamente, “extrayéndo[la] del *continuum* del discurso para su estudio y práctica, de la misma manera en que les enseñamos gramática y comunicación”. Consideramos que con un proceder en este sentido, es decir, dando a conocer a los aprendices el sistema conceptual y metafórico de la lengua objeto de forma explícita, estaremos enseñándoles a *pensar conceptualmente* en dicha lengua, lo que sin duda repercutirá en la producción de “modelos conceptual y lingüísticamente apropiados” (Danesi, 1993: 496). El motivo para pensar que esto suceda radica en el convencimiento de que, instruyendo en la estructura conceptual de la metáfora en la lengua meta, evitaremos la transferencia metafórica –a la que alude Lamarti y que con frecuencia redunda negativamente sobre el aprendizaje– desde el sistema conceptual nativo de los estudiantes. Hablamos, pues, de un movimiento retroalimenticio que iría desde la metáfora al concepto y de vuelta a la metáfora o, lo que es lo mismo, desde la metáfora lingüística o expresión metafórica a la metáfora conceptual, y de vuelta a la metáfora lingüística.

---

<sup>56</sup> “We use the term ‘metaphoric competence’, [...] to include both knowledge of, and ability to use, metaphor, as well as [...] ‘skills needed to work effectively with metaphor’” (Littlemore y Low, 2006a: 4).

<sup>57</sup> “[...] a saber, la competencia ilocutoria, la competencia textual, la competencia gramatical y la competencia estratégica, así como la competencia sociolingüística” (Littlemore y Low, 2006a: 9).

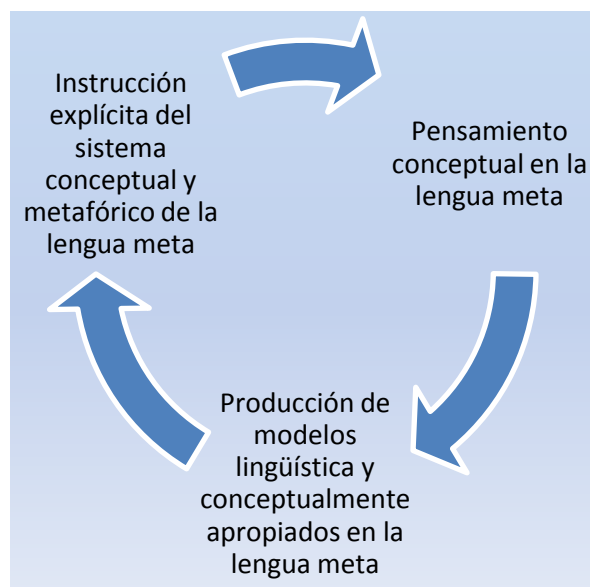


Fig. 4.2. Proceso de la instrucción en la competencia metafórica.

Gillian Lazar considera altamente rentable la explicitación de la metáfora conceptual que subyace bajo un número variado y normalmente extenso de expresiones metafóricas para la *didáctica de nuevo léxico* en la lengua objeto. Esto es así, según Lazar (1996: 45), porque al instar a los alumnos a agrupar el vocabulario alrededor de *categorías metafóricas*, en sustitución del procedimiento habitual para enseñar vocabulario consistente en clasificar palabras en torno a grupos léxicos, contribuimos a desarrollar sus destrezas de construcción de vocabulario, resultando más provechoso –pedagógicamente hablando– por su subsecuente productividad léxica. Del mismo modo, añade la autora, alertar del *significado metafórico implícito* en las fórmulas altamente estandarizadas de los modismos o expresiones idiomáticas hará que estas sean más significativas y memorizables para los estudiantes de lenguas (Lazar, 1996: 45) y –añadimos– apprehendidas con mayor facilidad.

Íntimamente relacionado con este último punto se encuentra la *sensibilización de los estudiantes acerca del sustrato cultural* contenido en el lenguaje metafórico, puesto que, como ya expusimos y Danesi (1993: 494) reafirma, “la competencia metafórica se halla estrechamente vinculada a la forma en que una cultura organiza su mundo conceptualmente” y, por consiguiente, “el tipo de lenguaje figurativo que utilizamos emana de los valores y supuestos subyacentes a nuestra cultura o sociedad” (Lazar, 1996: 46). Por ello, al hacer explícito el significado metafórico de expresiones idiomáticas ya convencionalizadas, debemos hacer aflorar asimismo el trasfondo cultural profundo para facilitar su comprensión,

desvelando las asociaciones metafóricas pertenecientes a la cultura de la lengua objeto, “al tiempo que alentamos (a los estudiantes) a comparar estas asociaciones con las utilizadas en su idioma” (Lazar, 1996: 46), para descubrir “hasta qué punto los dominios conceptuales de la cultura nativa y la meta se solapan y contrastan” (Danesi, 1993: 498). Una educación de los aprendices en los tópicos, dominios cognitivos y asociaciones figurativas arraigadas en la cultura meta les capacitará además para entender otros usos metafóricos novedosos, presentes con frecuencia tanto en el lenguaje cotidiano, tal y como observamos, como en el literario, el periodístico o el publicitario, así como para producir nuevas expresiones metafóricas social y culturalmente apropiadas.

El conocimiento del funcionamiento metafórico de las expresiones idiomáticas, denominadas *metáforas muertas* (*frozen metaphors*) –puesto que “no se puede recuperar el sentido no metafórico de las palabras<sup>58</sup>” (Littlemore, 2006a: 7)–, resulta así de vital importancia para su mejor asimilación y mayor retención por parte de los estudiantes, contribuyendo a una aceleración en el desarrollo de su competencia comunicativa global. Ahora bien, como señala Littlemore, “la comunicación eficaz en una segunda lengua implica la habilidad de usar ambas, tanto las metáforas noveles como las muertas”, teniendo en cuenta además que “lo que es una metáfora muerta para un hablante nativo constituye una metáfora novedosa para un aprendiz de lenguas cuando se enfrenta a esta por primera vez” (Littlemore, 2001: 1) y, por tanto, el foco debe ponerse en las *metáforas nuevas*. De la misma forma lo entiende Acquaroni (2007: 69), quien, apoyándose en palabras de Danesi (1986), afirma acertadamente que el desarrollo de la “capacidad para producir nuevas metáforas como una estrategia discursiva y comunicativa constituye un objetivo de primer orden”. Ahí debe radicar, creemos, el centro de nuestra labor educativa en relación a la metáfora, en tratar “lo metafórico como recurso de comunicación” (Acquaroni, 2011: 8), de modo que desarrollemos en los aprendices la capacidad de usar la metáfora con fines comunicativos. Cobran aquí especial sentido las palabras de Danesi cuando habla de la capacidad de los aprendices de metaforizar en la nueva lengua, que, formuladas desde la perspectiva comunicativa en la que nos emplazamos como la capacidad de hacer un *uso estratégico del lenguaje metafórico*,

---

<sup>58</sup> Esto es así porque, al ser sobreentendido el significado metafórico por los miembros de una misma comunidad lingüística y cultural, su sentido literal original es olvidado con el uso continuado. De no ser este el caso, las metáforas muertas no “morirían”, por así decirlo, pues siempre causarían un nuevo vacío interpretativo al enfrentarlas. Aquí reside el motivo por el que, como señala Littlemore, una metáfora “muerta” para un hablante nativo siga “viva” para un aprendiz de lenguas.

constituirá el indicador indiscutible de que los estudiantes han logrado alcanzar una óptima competencia comunicativa en dicha lengua<sup>59</sup>.

La función del texto literario para el desarrollo de la competencia metafórica en el aula de LE/L2 es contemplado por Acquaroni (2007: 69-70) como fuente donde “encontrar numerosos ejemplos de usos metafóricos que se pueden aprovechar para trabajar explícitamente la competencia metafórica” por una parte, y como recurso para que los aprendices adquieran “un vocabulario metafórico concreto sistematizándolo a partir de una METÁFORA CONCEPTUAL”, por otra. Consideramos de gran interés las actividades propuestas por la autora en la sección de su libro dedicada al trabajo explícito de la competencia metafórica, llamada *Palabras comunicantes*, para la formación de los aprendices en los patrones metafóricos del español, así como para el conocimiento de nuevo vocabulario metafórico. Asimismo, hemos de destacar el gran valor para el objeto de nuestro presente trabajo del *uso del texto literario como punto de partida para la creación de nuevas metáforas* y su posterior *aplicación en un contexto comunicativo significativo* por parte de los alumnos, llevado a cabo por Acquaroni (2007: 132-33) en la explotación didáctica del poema de Carmen Martín Gaité *Callejón sin salida*.

En la misma línea didáctica, aunque dirigidas a estudiantes de lengua inglesa<sup>60</sup>, se encuentran las propuestas formuladas por Gillian Lazar en su obra publicada en 2003. De este libro diremos, junto a Muro Rodríguez (2014: 24), que incluye “actividades interesantes en las que se explota de manera efectiva el lenguaje metafórico”, aunque en su intento por acercarse al uso cotidiano de las metáforas lingüísticas que presenta llega a alejarse del uso real del lenguaje, por resultar altamente improbable, si no imposible –y por tanto antinatural– el uso exclusivo del lenguaje metafórico en el curso de una conversación. La indiscutible utilidad de las numerosas estrategias y actividades que plantea Lazar, aunque se haga necesario liberar el discurso de un exceso de metáforas, hacen de este libro una fuente valiosa de recursos para la instrucción en la competencia metafórica. Por otra parte, en su artículo de 1996, Lazar presenta una serie de procedimientos para comprender y generar lenguaje figurativo a través del uso combinado de textos literarios y no literarios. Esto nos parece de gran acierto ya que, estando totalmente de acuerdo en que los textos literarios no deben ser el único material usado

---

<sup>59</sup> Opinión compartida con Acquaroni (2007: 69).

<sup>60</sup> Jennifer Hill (1986: 96-100) también dedica un corto apartado al lenguaje figurativo en poesía y ofrece tres tipos de actividades para ayudar a los alumnos a interpretar las metáforas presentes en un texto literario.

para desarrollar la competencia metafórica, demuestra que la metáfora ha sido finalmente “rescatada” del ámbito exclusivo de lo literario, y normaliza su estudio en los diversos contextos en que se halla<sup>61</sup>. Aun así, dado el carácter de nuestra investigación, centrada en el texto literario, destacaremos solamente aquellas estrategias que son útiles a nuestro propósito, como es la de “listar las cualidades literales de un grupo de palabras para descodificar sus significados figurativos en un texto” (Lazar, 1996: 49), práctica que obliga a volver la mirada a dicho texto para descubrir el efecto producido por el nuevo significado, y de esta manera dilucidar el sentido metafórico pretendido por el autor.

La utilidad de este recurso “para ayudar a los aprendices a lidiar con las metáforas o presuposiciones más continuadas encontradas a menudo en ciertos tipos de textos” (Lazar, 1996: 50), se adivina esencial para trabajar con el significado connotativo de numerosos textos literarios. Lazar (1990: 206) alude a la existencia de “conjuntos de palabras que reverberan a lo largo de [un] texto para crear una red de significados entrelazados y múltiples connotaciones”, y ejemplifica tal hecho con la obra de Scott Fitzgerald *The Great Gatsby*, plagada de palabras recurrentes que adoptan un significado simbólico particular, que adquieren sentido al formar parte del discurso más extenso de la novela en su totalidad. Trasladar lo dicho a la escena literaria en español se presenta tarea harto sencilla, pues al igual que en la novela señalada el valle de las cenizas, los ojos del doctor Eckleburg, la luz verde o los colores amarillo y dorado adquieren un significado específico que, tomados como un todo, simbolizan la falsedad del llamado “Sueño americano”, en nuestro entorno literario encontramos obras como el *Quijote*, donde las palabras y actuaciones de Don Quijote y su escudero Sancho –metáforas ya en sí mismos del idealismo el primero y del pragmatismo el segundo– constituyen, como dice Soledad Puértolas, “un tratado sobre la literatura que es, al mismo tiempo, un tratado sobre la vida. Esta es la obra de Cervantes. La literatura como metáfora de la vida. La locura como metáfora de la literatura” (Discurso de ingreso en la RAE, Día 22/11/2010).

La lista de obras pertenecientes a la literatura en lengua española en las que la metáfora no solo se encuentra presente, sino que una concatenación de metáforas estructura la significación global del texto, es muy extensa. Es el caso del complejo entramado metafórico organizado alrededor del color amarillo que impregna todo el discurso de *La lluvia amarilla*, de Julio Llamazares, para simbolizar la muerte, la superstición, la tristeza o la locura, según el

---

<sup>61</sup> De gran utilidad para este fin serán los artículos periodísticos (principalmente aquellos cifrados en clave de humor), los anuncios y eslóganes publicitarios, los refranes e incluso los chistes.



contexto en que sea encontrado. Otro ejemplo bien conocido de metáfora continuada en una novela, que en este caso concreto podríamos calificar de gran metáfora –si no de alegoría–, lo encontramos en *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo, donde Comala se convierte en la encarnación metafórica de todos los pueblos latinoamericanos bajo cacicazgo, y Pedro Páramo en la del rencor vivo de todo un pueblo.

Hagamos nosotros mismos un ejercicio de metaforización para decir que el autor, al usar ciertas palabras reiteradamente a lo largo de toda una obra, a las que dota de un significado metafórico concreto al contexto de su uso que es la novela en su conjunto, crea una gran metáfora conceptual –compuesta a menudo de una red de “submetáforas”– de la que surgen las metáforas lingüísticas que la representan a través del texto. Desentrañar el significado oculto bajo las *metáforas continuadas en un texto literario*, como apuntan Díaz Díaz y García Guerra (2010: 61), necesita de un lector no desprevenido, pues exige un gran esfuerzo e ingenio por parte del lector, y es por ello que educar en la competencia metafórica a nuestros educandos requiere también de la instrucción explícita en la asignación de significado a palabras particulares en una novela, mediante el análisis profundo de cómo se integra en el entramado léxico global del texto (Lazar, 1990: 206).

La observación de la metáfora en el lenguaje literario no significa en modo alguno una vuelta de lo metafórico al texto literario de manera exclusiva, sino el *uso literario de la metáfora como recurso de comunicación*, que posteriormente podrá ser utilizado por los estudiantes de LE/L2 en diferentes contextos de uso, tanto literarios como funcionales. La importancia de la literatura con respecto al desarrollo de la competencia metafórica en la lengua meta se revela inversamente proporcional a la necesidad de las estrategias pertenecientes a la competencia metafórica del aprendiz de lenguas para la propia interpretación del lenguaje literario. Si, como hemos pretendido demostrar, el texto literario constituye un material adecuado donde mostrar el funcionamiento de la metáfora –tanto convencional como creativa–, este a su vez requiere de un lector “no desprevenido”, esto es, metafóricamente competente, para su correcta descodificación. Por otra parte, creemos firmemente que los beneficios obtenidos mediante el trabajo explícito de la metáfora en el texto literario para la construcción de la competencia metafórica, revertirá en el desarrollo tanto de la destreza lectora, como de las competencias literaria, cultural y lingüística de los aprendices, lo que a más amplia escala perfeccionará la competencia comunicativa de los mismos. Deseamos concluir este apartado argumentando que el hecho de haber mostrado que

la metáfora también pertenece al lenguaje ordinario no es óbice para obviar la naturaleza metafórica del lenguaje literario, y que si, como esperamos, ha quedado debidamente justificado, “ignorar la metáfora es ignorar el sistema conceptual que subyace en el discurso del hablante nativo” (Danesi, 1993: 499), no es menos cierto –ampliando las palabras de Danesi– que ignorar la metáfora es *también* ignorar el sistema conceptual que subyace en el discurso literario.

#### 4.4. Conciliación de medios y objetivos: hacia un modelo integrador

“Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos” (Consejo de Europa, 2002: 60).

La conciliación de los fines educativos en el campo de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras bajo el amplio paraguas de la literatura, facilitadora de dicha confluencia, ha necesitado de largos años en la escena anglosajona y de varias décadas en la española, hasta ser reconocida como una posibilidad, si bien no una realidad ampliamente observable aún en las aulas. Esta tendencia integradora en la didáctica de lenguas viene acompañada del, a todas luces visible, cambio experimentado en la consideración del texto literario, del que hemos intentado dejar constancia en las páginas anteriores. Para ello, ha sido fundamental la nueva atención otorgada al discurso literario, que pasa finalmente a ser contemplado como un componente esencial –esta vez ya no como pretexto, sino como recurso pedagógico– para la instrucción en nuestro idioma.

El modelo para la enseñanza de la lengua y la literatura que se vislumbra a través de las líneas precedentes, y que iremos definiendo a lo largo de nuestro estudio, pretende dar continuidad a la línea pedagógica actual de cambio e integración de los objetivos de docencia. Intentaremos compendiar todo lo expuesto y analizado hasta el momento bajo la consigna que creemos mejor recoge, dirige y sustenta nuestros planteamientos y el modelo de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en relación al texto literario que de estos se desprende: *reflexión, cambio, acción –o interacción– creativa e integración*.

El primer elemento de la consigna propuesta, el de *la reflexión*, nos lleva hacia la actividad cognitiva del aprendiz en el proceso de aprendizaje, el cual, enfrentado a un texto literario, pone automáticamente en funcionamiento los mecanismos mentales necesarios para

su comprensión, al tiempo que activa sus conocimientos adquiridos mediante el aprendizaje o experiencia previa, poniéndolos al servicio de una correcta interpretación textual. Este hecho, mediante el uso de los instrumentos didácticos adecuados, como ya observamos, puede ser rentabilizado en el contexto del aula de lenguas para:

- La observancia de fenómenos gramaticales y léxicos presentes en el texto literario en un contexto de lengua en uso, que conduzca al aprendiz hacia la reflexión sobre las normas lingüísticas de la lengua meta y la adecuación del lenguaje a cada determinada situación, desarrollando así tanto su conciencia como su competencia lingüística.
- La adopción por parte del alumno de una postura crítica ante las informaciones culturales reflejadas en los textos literarios, mediante el desarrollo de una actitud de empatía, al tiempo que de relativización del conocimiento previo y de distanciamiento crítico respecto a los propios valores a los que cabalmente aludía Marta Sanz (s.f.: 352).
- Contrastar los patrones discursivos de la lengua meta y la lengua nativa de los aprendices, que les ayudará a ahondar en la visión del mundo perteneciente a la cultura objeto que se halla reflejada en los textos, y con ello un mayor entendimiento de dicha cultura y de los usuarios de la lengua a la que pertenecen.
- Llevar a cabo una lectura contrastiva o intertextual de los documentos literarios, haciendo un uso eficiente del conocimiento y la experiencia previa de los estudiantes, tanto en su lengua, literatura y cultura, como en otras con las que haya entrado en contacto, ampliando sus horizontes culturales –o interculturales– y literarios, al tiempo que alcanzando una mayor comprensión textual.
- El desarrollo del pensamiento conceptual del alumno en la lengua meta a través de la instrucción explícita en la estructura conceptual de la metáfora y las asociaciones metafóricas culturalmente vinculadas, evitando así la transferencia metafórica desde su lengua nativa.

El *cambio* en la concepción del texto literario al que nos referimos en un comienzo, constituye un pilar básico sobre el que asentar nuestros planteamientos didácticos. En

numerosas ocasiones hemos incidido en la necesidad de una transformación sustancial de los principios bajo los que considerar el papel de la literatura en la didáctica de lenguas, que desemboque en una renovada y más completa formación del alumno de LE/L2. Para ello se hace imprescindible una profunda revisión de los preceptos pedagógicos consolidados hasta el momento, así como la voluntad didáctica de acometer y transferir las modificaciones metodológicas derivadas de dicha revisión a la realidad del aula. En concreto, consideramos del todo precisa una evolución –afortunadamente ya iniciada– hacia:

- La consideración del *texto literario como resultado de un acto de comunicación* entre el autor y el lector mediado por el texto, como afirmaba Widdowson (1979: 74), lo que conduce a dirigir el foco de la instrucción hacia la actividad comunicativa originada por dicho intercambio, y no tanto hacia la forma del mensaje. Atrás debe quedar la anquilosada identificación de la literatura con documentos de carácter lingüístico o histórico, lo que sin duda marcaba su uso educativo en la clase de lengua.
- La *concepción interactiva del acto de lectura* –derivada de la nueva visión del texto literario– y el papel activo del aprendiz de lenguas en el proceso lector, que pasa de receptor pasivo del significado e información contenidos en el texto a actor principal en la creación de significado.
- La apreciación del *lenguaje literario como un uso lingüístico* con predominio de la función estética. Los textos literarios, conjuntamente con textos dedicados a otras finalidades comunicativas –y en relación de igualdad–, ofrecerán al aprendiz una visión equilibrada y completa de los distintos usos de la lengua en los que deberá alcanzar una competencia.
- El uso de la *literatura como recurso para la enseñanza de la lengua*. El tránsito desde el pretexto al recurso pedagógico ha de llevarse a efecto en el contexto que nos ocupa, pues continuar utilizando el texto literario con fines de transmisión de contenidos puramente lingüísticos significaría seguir “traicionándolo”.

Volviendo a la línea argumental abierta, el factor activo o interactivo en el diseño pedagógico proyectado se presenta de estricta necesidad. Entendemos que la *acción* –o *interacción*– por parte de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una

lengua resulta del todo indispensable en todas y cada una de sus partes, y que, de igual manera, debe concebirse en el escenario actual de la didáctica de la lengua y la literatura en una LE/L2. Por otra parte, en numerosas actuaciones conducentes a la adquisición de la nueva lengua, esta acción-interacción requiere de –o visto de otro modo, pone en funcionamiento– la *creatividad* y la *imaginación* del aprendiz de lenguas para su desarrollo, hecho que en el trabajo con la literatura se hace esencial. El factor creativo e imaginativo forma parte de la naturaleza intrínseca del hecho literario, en cuyo caso, siguiendo a Gwin (1990: 11), podríamos hablar de una *acción o interacción creativa*, observable en:

- El proceso interactivo de comunicación que se establece entre el aprendiz-lector y el texto literario en el acto de lectura, mediante el cual el primero no “extrae” significado de dicho texto, sino que lo crea, a lo que notablemente contribuye la naturaleza ficcional y plurisignificativa del propio discurso literario.
- El diálogo mantenido entre el lector-aprendiente y sus conocimientos sobre el mundo, la literatura y los diferentes temas sobre los que tratan los escritos literarios, así como con sus experiencias lectoras previas y la competencia de la lengua alcanzada; conocimientos y habilidades que, aplicados a las estrategias lectoras ya desarrolladas o en proceso de construcción, permiten en el acto lector la creación no solo de significados, sino de los mundos ficticios representados.
- La re-creación de los patrones culturales pertenecientes a la lengua meta que el alumno es capaz de llevar a cabo a través de la interacción sincrónica con la información cultural reflejada en el documento literario, y el uso de esta como estrategia para la correcta comprensión del texto.
- El movimiento bidireccional o de vaivén del texto literario al no literario y viceversa, a través del cual el aprendiz de lenguas transfiere sus microhabilidades o estrategias lectoras para la interpretación y creación de sentido de textos pertenecientes a diversos géneros.
- El ejercicio de descodificación del significado metafórico del discurso literario y el uso de las estrategias y el lenguaje metafórico adquiridos a través de los escritos literarios para la producción de nuevas metáforas en la comunicación diaria.

El elemento integrador completa y cierra las líneas directrices fundamentales sobre las que asentamos nuestro plan educativo para la instrucción en la lengua y la literatura de una segunda lengua o lengua extranjera. La *integración* ha de ser entendida como la no división o escisión entre lengua-cultura y/o lengua-literatura. De esa escisión tradicional hemos sido testigos o quizás incluso partícipes –voluntarios o involuntarios–, pues pertenecía a un modelo de enseñanza con una trayectoria secular, que concebía los componentes de una lengua de forma separada. Sin embargo, creemos llegado el momento de pasar página y optar por un modelo que contemple el tratamiento integrado de los distintos conocimientos, destrezas, habilidades y estrategias que componen el dominio de una lengua y, en el caso que nos ocupa, haciendo uso de los textos literarios como herramienta a tal fin. En base a lo expresado y a los nuevos principios esbozados con anterioridad, por tanto, nuestros planteamientos se traducirían en el uso de los materiales literarios en el aula de LE/L2 como:

- Medio para la ejercitación del componente gramatical y léxico de forma integrada con el resto de la unidad o secuencia didáctica planteada.
- Fuente de información cultural explícita e *input* cultural implícito, conocimientos que serán utilizados a su vez como estrategia de interpretación textual.
- Herramienta para el aprendizaje y ejercitación de las habilidades y estrategias que componen la competencia literaria, reconociendo así el estatus de competencia de la literatura –o su conocimiento–, y la *literariedad* del lenguaje literario.
- Instrumento de enseñanza y desarrollo de las microhabilidades y estrategias lectoras que son activadas en el proceso de interacción con el texto.
- Recurso para el adiestramiento en el uso de la metáfora con fines comunicativos y para la interpretación textual.

Abogamos pues por la confluencia de objetivos didácticos mediatizada por la literatura, una concepción integradora plenamente compartida con Acquaroni (2007: 95), donde defiende “la incorporación definitiva de los textos literarios como material didáctico para la enseñanza de LE/L2 desde una perspectiva integradora capaz de desarrollar objetivos tanto comunicativos como culturales y propiamente literarios”. Nos sumamos a lo manifestado por la mencionada autora y, haciendo un uso adaptado de las palabras de Marta Sanz (s.f.: 350) en

relación al vínculo existente entre la lengua y la competencia literaria, a las que contempla como un *continuum*, afirmaremos desde estas páginas que consideramos la construcción de las diferentes competencias –lingüística, cultural, literaria, metafórica<sup>62</sup>– de la lengua, junto con el desarrollo de las destrezas lectoras, *requisitos* para el aprendizaje de una lengua, al tiempo que *factores* que integran la competencia comunicativa. Es desde esta perspectiva global, de *continuum*, desde la que creemos debe ser observada la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera dentro del marco literario en el que nos situamos. No es nuestro propósito formar a *súper-alumnos*, sino, mediante una formación integral, acercar al máximo posible la competencia comunicativa del alumno de LE/L2 en la lengua meta a la de un hablante nativo. Para ello, esperamos haberlo justificado debidamente, es necesaria una educación que aúne los fines y los medios a nuestro alcance para lograrlo, sin exclusión o injustificada separación de ninguno de los componentes que integran el dominio de la lengua. La literatura, hemos asimismo intentado demostrar, debe resurgir como válido recurso didáctico, aunque no el único, para conseguir dicha unión definitiva en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas.

Deseamos puntualizar, finalmente, que tampoco es nuestra intención con la presente investigación dar a conocer un nuevo enfoque metodológico o presentar como novedosos algunos principios ya contemplados en el paradigma comunicativo al que adscribimos tanto la base teórica como el desarrollo procesual y los resultados prácticos de este trabajo. Nos sumamos al uso de la terminología adoptada por Ventura Salazar (1999), el cual define cuatro niveles de análisis para la planificación del *curriculum* en la enseñanza de segundas lenguas: *paradigma*, *enfoque*, *método* y *técnica*, para afirmar que los principios lingüísticos, psicológicos y pedagógicos generales sobre los que se articula nuestra propuesta nos sitúa dentro del *paradigma comunicativo*. Por su parte, el modelo que se deriva de tales principios –global, holístico, integrador– se ajusta principalmente al del *enfoque por tareas*, toda vez que tanto el modelo pedagógico planteado para la enseñanza de la lengua y la literatura, como las actuaciones metodológicas y los procedimientos o técnicas de enseñanza que de este surgirán a lo largo de nuestro estudio, darán cuenta en cierta medida de dicho enfoque.

---

<sup>62</sup> Aunque Marta Sanz apoya un modelo de enseñanza integrador, no incluye la competencia metafórica dentro de dicho modelo.





## 5. LA SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS: TIPOLOGÍA, CRITERIOS Y RECURSOS DE APLICACIÓN

### 5.1. Textos originales, adaptados o lecturas graduadas

La primera cuestión que consideramos pertinente clarificar, previa al establecimiento de los criterios bajo los que seleccionar las obras literarias para nuestra clase de segundas lenguas o lenguas extranjeras, es la discriminación del *tipo de textos* entre los que deberemos llevar a cabo nuestra elección. El asunto, que gira en torno al grado de idoneidad de manejar *textos originales, adaptados o lecturas graduadas* en la clase de lenguas, se presenta a todas luces controvertido, con numerosas opiniones enfrentadas al respecto. Sin embargo, y a pesar de las disensiones halladas, la opción que en última instancia parece prevalecer entre casi todos los autores examinados es la del uso de textos literarios auténticos en el contexto educativo actual de segundas lenguas –alternativa a la que nos sumamos con entusiasmo en el presente estudio– y que los investigadores defienden ofreciendo múltiples razones en detrimento de la utilización de textos adaptados o lecturas graduadas.

Para empezar, encontramos que los *textos adaptados* son contemplados como obras literarias a las que se les han “amputado”, por así decirlo, ciertos aspectos considerados complejos y que por ello han perdido la autenticidad del original. Desde el comienzo de nuestro estudio defendimos el valor de la literatura como material auténtico, por los diversos beneficios que pueden obtenerse para la instrucción en otro idioma, ya que, tal y como explicamos, el proveer al alumno de un objetivo real de lectura redundaba en una mayor motivación, confianza y destreza lingüística, razones de peso suficientes para cuestionarnos la pertinencia de utilizar material “mutilado”<sup>63</sup> en lugar de su versión íntegra en el aula de lenguas. No cabe duda, desde nuestro punto de vista, que este género de textos ofrece una versión falseada del original que, aun reteniendo la línea argumentativa de la historia, ha perdido mucho de su valor. Como bien apunta Adeyanju (1978: 136), a la larga matará el interés del alumno por leer el texto original. Continuando con este razonamiento, y en opinión de King (2003: 41), el material adaptado sirve a unos objetivos informativos limitados, unos objetivos de estudio más limitados aún, y en absoluto a unos fines culturales; pero lo que según el autor debe estar fuera de toda cuestión es el uso de clásicos simplificados, puesto que

---

<sup>63</sup> De igual forma, como obras “mutiladas desde el punto de vista de la autenticidad”, son también consideradas por Stembert (1999: 251).

darán al alumno una impresión equivocada de la que en realidad deberían dar. El contrapunto a lo expresado por dichos autores lo encontramos en la opinión de Cassany *et al.* (1994: 492) al respecto, pues afirman que, a pesar de que en las versiones actualizadas y adaptaciones de obras clásicas de la literatura “no se establece una relación tan rica como la de lector-obra original completa, [...] estas versiones pueden atraer a los alumnos con mayor intensidad, de manera que más adelante puedan sentir la tentación de leer y disfrutar de la versión original”. En la misma línea de pensamiento encontramos a Sarat Kumar (1978: 302), quien prefiere no dejar la lectura de la obra original a expensas de la posible “tentación” futura de los aprendices, y en un estudio realizado sobre la enseñanza de los clásicos a estudiantes no universitarios, ofrece la alternativa de presentar a los alumnos la versión adaptada y más tarde la obra inalterada, opción que, según ella indica, motiva en gran medida la lectura de la segunda versión. No obstante, deberíamos preguntarnos si la historia seguirá teniendo un interés real para los estudiantes una vez conocido el desenlace, o si, como señala Stembert (1999: 251), los alumnos se habrán formado “una idea tan falsa y troncada de la obra original que [estos] puedan inferir que no merecen ser leídas en su integridad”. Tanto el parecer de Cassany *et al.* como la propuesta de Kumar quedan ahí, y también nuestra duda razonable.

Más allá del falseamiento del original, de la pérdida de valor artístico, de –casi con toda seguridad– valioso *input* cultural, de la motivación, confianza o capacidad lingüística por parte de los aprendices, el conflicto de intereses en la coyuntura planteada es evidente. Por una parte, el uso de textos literarios adaptados supone una ruptura con uno de los preceptos básicos del paradigma comunicativo, consistente en hacer llegar a los aprendices la lengua real que pretenden adquirir, poniéndolos en todo momento en contacto con muestras auténticas del idioma meta, fin para el que los textos creativos se presentan como modelos ejemplares, al tratarse de “realizaciones naturales, efectivas de las virtualidades de la lengua” (Pedraza, 1998: 60); por otra, la necesidad del docente de estratificar la lengua que enseña, intentando “dosificar” la cantidad de nueva información gramatical y léxica que debe transmitir de acuerdo al nivel lingüístico adquirido por los alumnos, lo que conlleva “una distorsión de la lengua real” (Pedraza, 1998: 60) difícil de conjugar con los objetivos de comunicatividad propuestos.

A ello hemos de sumar el hecho ya discutido de considerar el texto literario como el producto resultante del acto de comunicación establecido entre el autor y el lector de dicho texto, a lo que, en virtud de la interacción creativa a la que debe dar ocasión dicho acto

comunicativo, no ayuda en modo alguno la lectura de “adaptaciones o imitaciones sin ninguna ambición artística, incapaces de revelar al lector algo significativo, despertar su interés y sus ganas de interactuar” (Acquaroni, 2007: 24). Como acertadamente comenta Nuttall (1982: 32) al respecto, al simplificar eliminamos muchas de las barreras para la comprensión que ofrece el original, pero, si no tenemos cuidado, estaremos eliminando también sus cualidades básicas como discurso. Eso significa, entre otras cosas, que al hacer el texto demasiado explícito, estaremos suprimiendo una de las cualidades esenciales de todo discurso, consistente en “expresar información que el lector u oyente no posee” (Nuttall, 1982: 20) y que, siendo la base del proceso de comunicación, convertirá la lectura en un acto aburrido e insustancial, al no representar un estímulo para la inteligencia de los alumnos. Asimismo, añade McKay (1982: 531), el hacer uso de textos adaptados ofrece otras serias desventajas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, pues la simplificación del texto tiende a producir un producto homogeneizado en el que la información queda diluida, amén de reducir la cohesión y legibilidad al simplificar la sintaxis. Las consecuencias negativas de tal actuación pueden resumirse en una evidente limitación al desarrollo de las destrezas lectoras del aprendiz, pues, por un lado, la excesiva explicitación informativa torna innecesaria la estrategia inferencial del lector y, por otro, la supresión de los mecanismos de cohesión en el discurso dificulta en gran medida la aplicación de las microhabilidades lectoras conducentes a la creación de significado cimentadas en dichos recursos.

En cuanto a las *lecturas graduadas*, que podemos definir como obras específicamente creadas para ser leídas por un estudiante de un determinado nivel de lengua adquirido, hemos de decir que, por un lado, carecen del valor estético y lingüístico de las obras originales –al igual que los textos adaptados–, y por otro, al ser textos atemporales, diseñados solamente con el fin de enseñar la lengua, están privados del valor cultural, social e ideológico que poseen las obras literarias. Es cierto que al estar indicadas para el nivel específico del lector, el obstáculo que supone la dificultad lingüística –total o parcialmente– desaparece, pero debemos tener en cuenta si estos libros son capaces de potenciar la habilidad lingüística del lector, o si, por el contrario, las muestras de lengua están “demasiado” adaptadas al nivel del alumno. Nuttall (1982: 19-20) hace un listado de los defectos de las lecturas graduadas usadas para la enseñanza de una lengua extranjera que resulta muy esclarecedor. Señala la autora que estos textos, debido al deseo de incluir un cierto tipo de estructuras lingüísticas determinadas, brindan un lenguaje distorsionado alejado del modo de habla o de escritura natural y que,

además, tienden a tratar de temas tan familiares que realmente no conllevan ningún mensaje significativo, perdiéndose así el reto que supone para el lector la extracción de nueva información del texto. Como apuntan Exton y O'Rourke (*apud* Ghosn, 2002: 173), la lectura y las actividades lingüísticas generadas por las típicas lecturas básicas no proporcionan a los lectores ningún tipo de satisfacción y pueden fomentar la noción de que la lectura implica la dedicación del esfuerzo en textos que no aportan ni placer ni información a cambio. La ausencia de un objetivo palpable al leer –rasgo que comparten con las lecturas adaptadas, aunque en mayor medida en el presente caso– niega por consiguiente el uso real de la lengua al alumno, lo que revierte en la falta de motivación de este último, al considerar la lectura como una actividad tediosa en tanto que innecesaria. Por otra parte, la presentación del discurso, acompañado normalmente por numerosos dibujos explicativos, es tan explícita que no deja nada a la imaginación del lector. El alumno no tiene necesidad de intuir, deducir o razonar a partir del texto, perdiéndose de este modo la posibilidad de desarrollar sus estrategias lectoras y, menos aún, su capacidad crítica.

El virulento ataque de Widdowson (1979: 165) contra los textos “fabricados” en los manuales de enseñanza<sup>64</sup>, cuyo único fin era mostrar las reglas gramaticales de la lengua, llega a causar hilaridad en algunos puntos de su diatriba, toda vez que persigue una reducción al absurdo. Sin embargo, hemos de darle la razón cuando reflexiona sobre el tipo de discurso al que se expone al aprendiz en estos textos, los cuales no pueden ser contemplados como simulaciones de la realidad, sino como “disimulaciones” que exhiben simples usos lingüísticos y acontecimientos corrientes hasta el punto de la banalidad paralítica. De ser tomados en serio y tratados como tipos de lengua en uso, el resultado sería un tipo de discurso nada habitual. Este razonamiento, aplicado a los textos graduados, en tanto que materiales diseñados con el mismo fin pedagógico, nos lleva ineludiblemente a las mismas conclusiones del autor antedicho, esto es, que al tratarse de “textos sin ninguna implicación de discurso”, el alumno-lector no se ve impelido –y tampoco se espera– a interactuar con el texto a nivel de lengua en uso. Como puntualiza Widdowson (1979: 169), “si [los aprendices] convirtieran estos textos en discurso, los reconocerían como una distorsión absurda”. Las lecturas graduadas, a nuestro juicio, comparten con este tipo de textos didácticos artificiales al menos

---

<sup>64</sup> La crítica de Widdowson iba dirigida a los textos manipulados de acuerdo a una *grammar speech* propia de los manuales estructuralistas de la época. A pesar de que las lecturas graduadas a las que aludimos, así como las adaptaciones de textos utilizadas en los manuales comunicativos, responden a otra dinámica totalmente distinta, consideramos que las críticas de Widdowson son extensibles, *mutatis mutandis*, a la gran mayoría de ellas.

el objetivo de exponer a los alumnos a unas muestras de lengua descontextualizadas de la realidad que reflejan una serie de situaciones de la vida ordinaria tan rutinaria y banal que impide la implicación intelectual del lector –es más, creemos que la paraliza–, y con ello el posible desarrollo de sus capacidades lingüísticas, lectoras, críticas, literarias o de otro tipo. A todo ello hemos de contraponer la literatura, que con su elevado “potencial de significado para crear contextos alternativos de realidad” (Widdowson, 1979: 169), del que ya dimos cuenta, muy por el contrario a lo expuesto sobre los textos didácticos, incita al lector a poner en funcionamiento los mecanismos de extracción y creación de significado, estimulando y potenciando el aprendizaje de la lengua de forma simultánea al acto lector.

Por todo lo expuesto, y desde el canon comunicativo en el que nos emplazamos, hemos de sumarnos a las palabras expresadas por Acquaroni (2007: 45) en referencia a la cuestión inicial planteada, para afirmar que no debemos ofrecer a nuestros aprendices “materiales textuales que solo reproduzcan una determinada *actuación comunicativa* o que recojan aquellos contenidos que son objeto de aprendizaje”, sino que necesitamos proponerles “textos lo suficientemente cargados y sugestivos como para que actúen de mediadores y provocadores de ese proceso de negociación y de intercambio creativo impredecible que es la comunicación, y al que, tarde o temprano, tendrán que enfrentarse”. De ello se desprende necesariamente que la opción más idónea para nuestra clase de español LE/L2 consiste en la *elección de textos originales*. En cualquier caso, y aun siendo cierta esta última aseveración desde nuestro punto de vista, deseamos evitar maximalismos y dejar una puerta abierta al uso de los textos adaptados en determinados casos, como podrían ser los niveles iniciales. Será el docente el que, tras el debido estudio previo del texto elegido, valore su relevancia, rentabilidad y adecuación al grupo-meta al que va dirigido, teniendo en cuenta que el objetivo último es el aprendizaje de la lengua y que, para lograrlo, el texto debe atender a unos parámetros de selección básicos.

## **5.2. Criterios de selección: requisitos fundamentales**

Una vez establecido el tipo de textos que consideramos más apropiado llevar al aula de lenguas, el problema al que debemos enfrentarnos es el de la dificultad lingüística y conceptual del material textual, el cual, como ya quedó señalado, puede paliarse mediante una cuidadosa elección por parte del profesor. Para ello se hace necesario fijar unos *criterios*

*generales de selección* que guíen la actuación docente a la hora de elegir una obra para la clase de LE/L2. Numerosos autores aparecen en el escenario de la didáctica de segundas lenguas para resolver esta cuestión, sobre todo en el ámbito de la enseñanza del inglés, en cuyos estudios y experiencias, recogidos en diversos libros y ensayos, habremos de apoyarnos para obtener una respuesta contrastada y basada ante todo en la práctica en el aula. Nos referimos a personalidades de gran calado en el campo que nos ocupa como Christine Nuttall, Jennifer Hill, Naranjo Pita, Cassany *et al.*, Collie y Slater, Maley y Duff, Sitman y Lerner o Gillian Lazar entre otros, cuyas opiniones, conclusiones y resultados no debemos ignorar.

Como avance *a priori*, hemos de destacar el consenso existente entre los citados autores en cuanto a los *requisitos básicos* que los textos literarios deben cumplir para ser considerados didácticamente rentables. De ellos daremos cuenta en el presente apartado, haciendo un compendio y una selección de los que a nuestro parecer son relevantes para la consecución de los objetivos marcados en este estudio. Nuestra intención no es otra que la de ofrecer apoyo didáctico a los presentes y futuros formadores en segundas lenguas, intentando establecer las pautas para una correcta elección de los documentos literarios sobre los que más tarde deberemos trabajar en la clase de idiomas. Tales documentos deben ser del todo coherentes con el contexto educativo en el que nos encontremos, en cuanto al tipo de curso que se pretende impartir, las características de los participantes en el proceso educativo, los materiales literarios disponibles, su potencial adaptación a los criterios de selección fijados y los fines formativos perseguidos.

En primer lugar, coinciden plenamente los investigadores señalados con anterioridad en que los textos deben ser *accesibles* o *lecturables*<sup>65</sup>. Bajo el término *lecturabilidad* – *readability*–, definido por Christine Nuttall (1982: 25) como “la combinación de la dificultad estructural y léxica”, se alude a la dificultad lectora del texto en términos lingüísticos. Se asume que el material literario elegido no debe estar muy por encima del nivel de competencia lingüística y lectora actual del alumno, razón por la que el léxico ha de ser restringido e indicado para su nivel, y el índice de estructuras sintácticas complejas debe ser reducido, con el fin de que estas no impidan el disfrute de la lectura de la obra. Es lo que Krashen denomina como “información de entrada comprensible” –*comprehensible input*–,

---

<sup>65</sup> Encontramos difícil transmitir lo expresado por los términos del inglés “readability” y “readable” con sus equivalentes en español “legibilidad” o “legible”, pues estos últimos hacen referencia a la claridad en la presentación impresa de un documento, cuando en realidad queremos referirnos a la facilidad de comprensión de un texto por su estilo o contenido. Por ello, nos hemos permitido la licencia de utilizar los neologismos “lecturabilidad” y “lecturable” para tal fin.

aquella que está un poco por encima del nivel de comprensión del alumno (Ellis, 1987: 157). Según Krashen, para que la adquisición de una segunda lengua tenga lugar, el educando necesita información de entrada que contenga ejemplares de las formas de la lengua que de acuerdo con el orden natural deben ser adquiridas inmediatamente después; el *input* de lengua, por tanto, debe estar al nivel de  $i + 1$ <sup>66</sup>, de lo cual se infiere que la lectura tiene que suponer un reto para el estudiante, pero no inalcanzable; de lo contrario creará un sentimiento de frustración que revertirá en el no aprendizaje. El obstáculo que supone la valoración del nivel lingüístico de los alumnos es menor si estos son conocidos por el docente —con la carga subjetiva que ello conlleva—, pero, en última instancia, ¿cómo evaluar fehacientemente y de forma objetiva su competencia lingüística para conocer el grado de lecturabilidad de un texto?

Otro de los requerimientos exigidos a los materiales literarios factibles de ser explotados didácticamente para la enseñanza de una LE/L2, que tanto los autores a los que aludimos como nosotros mismos consideramos esencial para lograr el éxito con su introducción en el aula, es el de ser *significativos* y *motivadores*, lo que implica la importancia de tener en cuenta los intereses de los estudiantes a la hora de elegir una obra, de manera que el contenido de la misma sea *relevante* para su propia experiencia y sus intereses generales. Como señalan Collie y Slater (1987: 6), para justificar el tiempo y el esfuerzo adicional que los alumnos necesitarán para poder leer un texto literario en una lengua que no es la suya, debe haber algún tipo de incentivo que les haga superar los obstáculos lingüísticos con entusiasmo. Esto puede lograrse seleccionando una obra que sea *atrayente*, *interesante* y —a ser posible— *divertida* a la vez, para lo cual el texto tiene que acercarse a las vivencias y experiencias de los estudiantes, de modo que los temas desarrollados reflejen sus inquietudes, sus pensamientos y las situaciones en las que se desenvuelven a diario. Para ellos será placentero verse reflejados en la historia, y el tratamiento de estos temas desde una perspectiva diferente a la propia puede suponer un aliciente añadido. En este sentido, Duff y Maley (1991: 6) afirman que, a diferencia de muchas otras formas de *input* para la enseñanza de lenguas, que frecuentemente trivializan la experiencia al servicio de la pedagogía, los textos literarios aportan un “sentimiento genuino”, el cual, unido al hecho de que a menudo tratan temas a los que los aprendices pueden aportar una respuesta personal desde su propia experiencia, constituye un poderoso componente motivador.

---

<sup>66</sup> Input + 1 significa un nivel de *input* de lengua comprensible, ligeramente por encima del nivel de competencia lingüística alcanzada por el alumno en ese momento.

Como siguiente criterio para la elección de un texto literario idóneo para la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera incluiremos la necesidad de seleccionar *textos que posibiliten la integración de destrezas*. Frecuentemente encontramos que los textos literarios son explotados en el aula solamente con el fin de desarrollar la habilidad lectora y la destreza escrita u oral, haciendo que los alumnos lean el texto y respondan a unas cuantas preguntas de comprensión de la lectura y quizás después escriban una composición sobre el mismo tema. También es frecuente que el profesor lance unas cuestiones sobre el asunto del que trata el texto, dirigidas normalmente a la clase en su conjunto. Rara vez los escritos literarios son utilizados para ejercitar la destreza auditiva y, más raramente aún, para desarrollar las capacidades interactivas o mediadoras –orales o escritas– de los alumnos. Es pues del todo preciso, por su casi total ausencia, crear actividades comunicativas que aúnen y sirvan para la práctica de todas las destrezas fundamentales de la lengua sin excepción, siempre teniendo la comunicación entre los estudiantes como objetivo primordial. Lo que la literatura ofrece para ello es el contexto ideal necesario para suscitar dicha integración, descrito en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006: 119) de la siguiente forma:

Un factor importante en el proceso de aprendizaje orientado hacia la comunicación es el desarrollo integrado de las destrezas de recepción y producción en contextos establecidos de forma natural, de manera que la práctica de una destreza determinada sea relevante a la hora de facilitar la práctica de las demás.

La práctica de unas destrezas en una actividad determinada y no otras, o de varias habilidades de forma relacionada dentro de una misma actividad o tarea, queda a discreción del docente, que tendrá que establecer en qué momento y con qué objetivo deben trabajarse.

En estrecha relación con lo expresado, debemos incluir la elección de *textos que ofrezcan múltiples formas de ser explotados*, fundamental al seleccionar una obra literaria para nuestra clase de lenguas, en tanto que constituye un factor clave para el cumplimiento del requisito que acabamos de describir. Los procedimientos de enseñanza que elijamos de entre los existentes, o que diseñemos para un texto literario concreto, determinarán el modo en que dicho texto será trabajado, en la medida en que la naturaleza de las actividades o técnicas dictan las destrezas necesarias para su realización. Siguiendo este criterio –o mejor ambos simultáneamente–, el profesor de lenguas extranjeras debe buscar textos con un elevado potencial para la creación de diversas actividades que faciliten la adquisición global de la nueva lengua. Nos referimos al desarrollo de diferentes actividades en el aula que



permitan la interacción entre los estudiantes, que favorezcan las dramatizaciones, los debates, la escritura creativa individual o compartida, la improvisación, la introducción de actividades lúdicas, canciones, etc.; en resumen, al uso del mismo abanico de procedimientos aplicables a una clase de lengua general, adaptados a la utilización de un texto literario de forma comunicativa e interactiva, que resulte amena a los estudiantes, y que, mediante la ejercitación de las distintas habilidades lingüísticas de modo integrado, fomente el aprendizaje de la lengua estudiada.

Con este modo de actuación despertaremos el interés del alumno por la literatura, al dejar de ser considerada –con toda probabilidad– por este último como una forma de lengua estática y muchas veces aburrida, para pasar a ser un medio dinámico y placentero de aprender la lengua meta. Asimismo, potenciaremos su seguridad en el manejo del español, ya que al hacer este tipo de textos accesible a la realidad del aula se sentirán invitados a trabajar creativamente con ellos, y finalmente favoreceremos su afán por participar, formar parte del proceso activamente, a través de la expresión de sus opiniones o reacciones personales sobre la obra que tratemos, sin olvidar que al hacerlo estarán usando la lengua meta, lo que en definitiva constituye nuestro objetivo último.

Deseamos señalar para concluir que, desde nuestro punto de vista, cualquier texto literario posee la capacidad *per se* –dada su índole creativa e imaginativa, al menos en las obras de ficción–, de generar múltiples y variadas actividades para su explotación didáctica en el aula de idiomas y promover la práctica interrelacionada del conjunto de destrezas de la lengua. Dicho lo cual, la selección de textos con las características descritas en los dos últimos puntos queda bajo el criterio pedagógico profesional del docente, encargado de discriminar las posibilidades formativas de un texto en un contexto determinado y con unos objetivos pedagógicos concretos, así como de la creación de las actividades que llevarán a los aprendices al ejercicio integrado de sus habilidades lingüísticas.

Continuando con las exigencias demandadas a la hora de elegir una obra literaria, juzgamos oportuno deliberar acerca de un interrogante que creemos recurrente ante la tesitura planteada, como es la conveniencia de escoger textos que incluyan connotaciones socio-culturales, o que, por el contrario, carezcan totalmente de ellas.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto acerca de la relación existente entre lengua, literatura y cultura, parece del todo lógico responder que, puesto que el texto literario ya es “un producto o manifestación cultural en sí mismo”, como bien puntualizaba Acquaroni

(2007: 65), y que además funciona como receptáculo o reflejo de la interacción cultural existente en un contexto de habla determinado –a la que a su vez contribuye–, la elección de textos con implicaciones culturales resulta del todo inevitable. Tanto es así que la búsqueda de textos literarios que no sean fuente –aunque mínima– de connotaciones culturales implícitas o explícitas, o que no pertenezca al conjunto de los textos que conforman el macro-mapa formado por todos los textos existentes en la lengua meta o en cualquier otra lengua en una relación intertextual, sería, a nuestro juicio, una tarea ilusoria.

Las obras literarias no sólo son depositarias de las ideas, pensamientos y hasta las emociones del autor, sino de las del contexto histórico, social y literario en que surgen y la sociedad que ocupa esas circunstancias. Este hecho, como apuntamos con anterioridad al hablar sobre las razones para incluir la literatura en el aula de ELE, supone una fuente de riqueza cultural añadida que puede ser explotada para transmitir al alumnado aspectos sociales y culturales del mundo hispanohablante que son importantes para el entendimiento y acercamiento a la sociedad donde se habla la lengua meta, al tiempo que dichas informaciones, como vimos, constituyen una herramienta estratégica esencial para la correcta interpretación textual. No obstante, visto desde una perspectiva contraria, se podría argumentar que estas suponen un obstáculo más para la comprensión del texto por parte del lector perteneciente a una lengua y culturas diferentes, y que por consiguiente deben ser restringidas o directamente eliminadas del texto.

Pese a los posibles inconvenientes que podrían ocasionar, sería en nuestra opinión un completo error eliminar del texto las referencias culturales para simplificar su lectura y allanar el camino al alumno. Con una actuación en este sentido estaríamos no solo falseando el discurso –no podemos separar la literatura de la cultura, el texto de su contexto, como diría Marta Sanz (2010: 130)–, llegando quizás con ello a la incongruencia de significado, sino que estaríamos negando a nuestros aprendices la posibilidad de enfrentarse a un texto auténtico con características propias con el que, como con cualquier otro tipo textual, tendrán que aprender a comunicarse. A ello habría que añadir, además, la valiosa información socio-cultural que los educandos podrían adquirir y utilizar como estrategia interpretativa para ese texto en particular o para la futura lectura de otros textos, literarios o no.

La labor del profesor de lenguas no nativas a este respecto, a nuestro parecer, debe consistir en la elección de *textos literarios que contengan implicaciones socio-culturales* – requisito que ya de por sí cumplen–, es decir, que sean genuinamente significativos

culturalmente hablando, pero que dichas implicaciones no lleguen a ser tan abundantes como para que el texto se convierta en un cúmulo de barreras que rebasar, y en consecuencia frenen el interés del alumno en el progreso y posible desenlace de la historia. También es importante aquí tener en cuenta, como acertadamente puntualiza Stembert (1999: 251-52), el bagaje sociocultural –es decir, los conocimientos previos o enciclopédicos del alumnado–, con los que, de algún modo, deben estar relacionados los textos seleccionados, puesto que se ha demostrado, según Gwin (1990: 11), que el conocimiento previo afecta a la interpretación del lector y la memoria de lo que se lee.

Para finalizar, es de indiscutible necesidad que el docente, convencido de su papel como mediador idiomático y cultural, diseñe actividades enfocadas a facilitar el entendimiento de dichas connotaciones culturales, puesto que, al comprenderlas, el alumno será capaz de dar un sentido culturalmente apropiado al texto que esté leyendo, a la vez que estimulará su interés por las costumbres y modo de vida de la sociedad de habla española, posibilitando así su acercamiento a la misma.

### **5.2.1. Otras cuestiones: nivel de dominio y extensión textual, textos completos o fragmentos, clásicos o contemporáneos y variedad lingüística**

Hasta aquí quedan recogidos los factores fundamentales para una adecuada selección textual: accesibilidad o lecturabilidad, relevancia temática, rentabilidad didáctica y alcance cultural. Resta por discutir varias cuestiones de no menos importancia que trataremos a continuación, como es la del *nivel de dominio de la lengua* de los estudiantes más conveniente para la introducción de producciones literarias auténticas. Autores como Tomlinson (1986), Pedraza (1998), Martín Peris (2000) o Pérez Parejo (2009), entre otros, abogan por el uso de textos literarios desde los primeros estadios del aprendizaje, opinión que compartimos en el presente estudio, pues una actuación diferente resultaría contraria a todo lo planteado hasta el momento. El miedo a utilizar el discurso literario, reservándolo para los niveles avanzados, cuando los aprendices ya han adquirido una firme base lingüística, sería negarle a la literatura el lugar que a nuestro juicio merece en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua como útil y necesario componente didáctico. En palabras de Martín Peris (2000: 123):

Esta tendencia<sup>67</sup> a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje (final de etapa – unidad didáctica– o final de curso –últimos libros del manual–) parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que este no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo.

Vencer este temor al texto literario e introducirlo desde el comienzo de la instrucción en el idioma meta es un objetivo que creemos firmemente hemos de alcanzar, pues el material literario, utilizado inteligentemente por el docente, puede lograr lo que pocos textos didácticos pueden conseguir, esto es, diferentes motivaciones y respuestas, todas igualmente válidas, y la excepcional implicación de “la persona en su totalidad”, independientemente del conocimiento de la lengua, la experiencia y la capacidad de cada aprendiz. (Tomlinson, 1986: 35)<sup>68</sup>.

La solución más factible al tema de la nivelación pasa por la adaptación del grado de dificultad del texto a elegir al nivel de interlengua actual de los alumnos, mediante una cuidadosa aplicación de los criterios antedichos y la progresión de los *input* literarios de la que habla Pérez Parejo (2009: 21). De este modo, proporcionaremos a los aprendices de nivel inicial una selección de textos muy sencillos y breves como pequeños poemas, fábulas, microrrelatos, cuentos, obras de teatro en un acto, historias cortas, e incluso fragmentos de novelas que no conlleven gran dificultad, con el fin de que el alumno vea recompensado su esfuerzo y suponga una experiencia positiva que le anime a seguir leyendo en un futuro. En niveles intermedios y avanzados es recomendable que los estudiantes no lean únicamente fragmentos de novelas, y que la extensión del resto de los textos sea un poco mayor, y así progresivamente hasta el nivel superior, donde los aprendices han de ser capaces de enfrentarse a textos literarios extensos de todo tipo. El inconveniente causado por la dificultad lingüística, y sobre todo por la extensión de algunas obras, disminuye en estos últimos niveles, aunque todos sabemos por experiencia que no desaparece del todo, haciendo impracticable muchas veces la lectura de una novela completa en un solo período lectivo. Autores como Collie y Slater (1987: 11-12) o Lazar (1993: 90) proponen una solución bastante viable, consistente en la combinación de la lectura en casa con el trabajo en clase, de forma que en el aula se trabajen los fragmentos más significativos del texto, dejando el resto

---

<sup>67</sup> Ya discutida en el apartado 2.2.

<sup>68</sup> Tomlinson se refiere a los textos poéticos y a los materiales didácticos en inglés como lengua extranjera, aunque consideramos su afirmación igualmente apropiada en el caso de los textos literarios en general y de los materiales en español en particular.

para una lectura complementaria individual. Compartimos plenamente la utilidad de este sistema, en la creencia de que, al convertir la lectura en un proyecto integrado en el aula – vinculante y de continuidad– del que los alumnos se sientan parte activa, lograremos mantener el interés y la sensación de conjunto en clase, al tiempo que proporcionaremos al alumno la satisfacción de haber leído una obra completa en la lengua meta.

Como puede observarse, la *extensión textual* y el *uso de fragmentos o textos completos* se encuentran íntimamente relacionados con el nivel de dominio de la lengua no nativa para la inclusión de materiales literarios originales en el aula de LE/L2. Ateniéndonos al principio de progresión propuesto por Pérez Parejo, parece del todo lógico comenzar la instrucción con producciones breves y sencillas, para ir aumentando su extensión hacia los niveles intermedios y avanzados o superiores de aprendizaje, aunque, como ya apuntamos previamente, no debemos dejarnos engañar por el criterio de la brevedad, pues es sabido que algunos textos breves –como es el caso de numerosos poemas– entrañan mucha más dificultad gramatical, estilística o conceptual que la que conllevaría un texto extenso. Citando a Pedraza Jiménez (1998: 62): “La poesía acoge los textos más sencillos y los más complejos de la lengua”. También, según señalan Duff y Maley (1991: 6), los textos cortos pueden presentar mayores dificultades, “simplemente porque no ofrecen el extenso apoyo contextual y la repetición que sí ofrecen los textos más largos”. De igual forma, Marta Sanz (2006: 21) muestra ciertos reparos sobre “la brevedad como descriptor de la supuesta sencillez de la literatura”, señalando que “no es siempre así, [...] [ya que los textos breves] dejan al lector un hueco enorme para interpretar a partir de conocimientos previos, de modo que las estrategias de lectura que hay que activar son mucho más complejas y se asientan en una madurez lectora –no solo en un hábito–, sin las que resultaría muy complicado desarrollar hipótesis interpretativas atinadas”.

Efectuada esta puntualización, y siendo cautos a la hora de elegir en este punto, hemos de reafirmarnos en que los textos literarios deben ser *breves* en un comienzo con el fin de no intimidar o abrumar al alumno con la longitud del texto, pero también para que, con la obtención de un rápido éxito lector, evitemos una posible sensación de frustración y/o aburrimiento que les conduzca al abandono de la lectura. Con el progreso en las etapas de aprendizaje de nuestros alumnos, la extensión del texto ha de ir *in crescendo*, de forma que los ejemplares literarios sean más extensos. Las dificultades surgidas de este rasgo textual pueden atenuarse con la solución aportada por Collie y Slater de combinar la lectura en casa

con el trabajo en clase –implícitamente respaldada por Sanz (2006: 22) al hablar de “una correcta dosificación de los tiempos de lectura”–, así como con “la puesta en marcha de estrategias para la adquisición del léxico que van desde la inferencia, a partir de los elementos del contexto, hasta el uso rentable de los diccionarios”, junto con el apropiado diseño de actividades variadas que dirijan los esfuerzos lectores de los aprendices hacia la comprensión total del texto.

En referencia a la utilización de fragmentos de obras en el aula de LE/L2, nos inclinamos positivamente hacia el uso de *textos íntegros* en la medida de lo posible, aunque entendemos que en muchos casos estos no sean completamente abordables en los primeros estadios de la enseñanza, y que el docente, en caso de querer utilizar un determinado material literario en su clase de lengua, y de no ser posible su inserción integral por razones de tiempo o dificultad textual, haga un uso fragmentado del mismo. Por otra parte, reconocemos la ventaja de trabajar con fragmentos, sobre todo en lo que al factor tiempo se refiere, pues, como señala Ivonne Lerner (2002: 25), ofrecen “la posibilidad de emplearlos en una sola clase, o incluso en una parcela de esta, sin depender de la lectura que los estudiantes puedan realizar –o no– fuera de clase”. Ahora bien, consideramos primordial el hecho de que el fragmento utilizado sea:

1. Representativo de la obra seleccionada.
2. Que presente una acción completa, preservando así la unidad y la coherencia textual.

Nuestra reticencia al uso de fragmentos textuales en el aula de segundas lenguas se debe al riesgo que corremos de mutilar la realidad literaria, desvirtuándola (Millares, 2003: 40) –ya que al presentar una única sección de la obra perdemos la visión global del texto–, y al problema que presenta su descontextualización para la comprensión general del texto. Por ello, es de suma importancia presentar “una realidad completa, compacta y coherente” (Naranjo Pita, 1999b: 29) al alumno, un fragmento que “tenga cierta autonomía como texto, ya sea desde un punto de vista narrativo (que se trate de una secuencia, una escena o una sucesión un tanto cerrada de sucesos) o desde el punto de vista conceptual, simbólico, estético o rítmico”, como bien indica Fernández García (*apud* Ventura Jorge, 2014: 41), con el fin de proveer una entidad textual cohesionada.

En relación a la pertinencia de usar textos de la literatura clásica o bien contemporánea<sup>69</sup> para la enseñanza de segundas lenguas, son muchos los autores en el campo de la didáctica anglosajona y del español LE/L2 –Hill (1986), Tomlinson (1986), Gwin (1990), Juárez Morena (1996), Pedraza Jiménez (1998), Cassany *et al.* (1994), Naranjo Pita (1999a), Ivonne Lerner (2002) o Pérez Parejo (2009)–, que de manera categórica priorizan la elección de obras pertenecientes a escritores contemporáneos para este fin, sobre todo en las primeras fases del aprendizaje. Esto es así por cuanto el modelo de lengua que reflejan dichas obras se halla más cercano al que se espera que los alumnos mismos deban reproducir, y por tanto de mayor inmediatez práctica. Por otra parte, consideran que los temas tratados, al ser de más actualidad, pueden asimilarse con mayor facilidad a los temas que realmente interesan a los aprendices, a más de franquear –hasta cierto punto– los probables obstáculos de carácter lingüístico, histórico, cultural o sociológico que plantean los textos clásicos. Hemos de dar cabal cuenta de sus razonamientos cuando expresan sus temores de que “la mayoría de los aprendices de lenguas extranjeras se sienten intimidados y enajenados por poemas cuyo lenguaje es remoto en tiempo y estilo de la variedad que están aprendiendo” (Tomlinson, 1986: 36), o cuando hablan de la motivación de los alumnos cuando leen “buena poesía y prosa moderna, puesto que perciben tales textos como mejores modelos para su propia producción de lengua” (Hill, 1986: 16).

Aceptamos por válidas las recomendaciones en relación a los textos que utilicemos como modelo de lengua de Jennifer Hill (1986: 19-20), quien minuciosamente enumera las características léxicas y la estructura oracional que estos deben poseer, entre las que incluye la ausencia de arcaísmos, léxico en desuso y/o vocabulario excesivamente especializado o técnico, así como mantener al mínimo el lenguaje altamente idiomático o la presencia de palabras pertenecientes a una jerga o dialecto especial de una parte, y de otra, evitar textos con estructuras sintácticas que impidan a los aprendices inferir el significado de palabras desconocidas por el contexto o ver cómo una parte del discurso se relaciona con otra a nivel oracional y de párrafo. De igual modo, debemos atender a la exhortación hecha por Pedraza Jiménez (1998: 66), el cual, y en el mismo sentido, aunque de forma más escueta y menos descriptiva, afirma que “los textos han de ser modelos de lengua actual, sin arcaísmos, sin complejidades sintácticas inusuales, con un vocabulario común y propio del habla cotidiana”, y a la reflexión hecha por Gwin (1990: 11) sobre el mismo tema cuando afirma que “prefiero

---

<sup>69</sup> Nos referimos a textos escritos a partir del siglo XX y hasta nuestros días.

no añadir una nueva carga adicional a mis estudiantes causada por tener que interpretar lenguaje arcaico, dialectos desconocidos o mecanismos estilísticos inusuales”.

Aunque las particularidades léxicas, gramaticales y discursivas reseñadas no sean privativas del lenguaje y la literatura contemporánea, consideramos que será más factible que se hallen en un contexto literario actual. Sin embargo, aun siendo cierto esto último, no debemos descartar por principio los textos clásicos en su totalidad por motivos de dificultad, ya que, como bien afirma Ventura Jorge (2014: 44), no “se puede ni se debe catalogar todos los textos clásicos como difíciles, pues muchos contienen estructuras sencillas y un vocabulario asequible y adecuado al nivel de competencia lingüística de los estudiantes”, además de que cabe la posibilidad de que, por su trascendencia, algunos hayan sido traducidos a otras lenguas e incluso leídos por nuestros estudiantes, lo que sin duda facilitaría su inclusión en el aula.

En lo que a temática se refiere, coincidimos con Pedraza Jiménez (1998: 65) en su indicación de que el texto elegido incluya temas y motivos *que no hayan perdido actualidad*. Esta especificación nos parece muy acertada, puesto que, aun entendiendo que “cuanto más lejana es la obra en el tiempo y el espacio, el alumno dispone de menos conocimientos para comprenderla” (Cassany *et al.*, 1994: 492), creemos que no se trata solamente de seleccionar textos que traten temas de actualidad, sino que esta no se haya perdido y, tal como expusimos en el apartado 3.2., la literatura abunda en temática de carácter universal común a diferentes lenguas y culturas, y que por tanto, esa cercanía necesaria al mundo personal y de intereses de los alumnos pueda ser alcanzada mediante la introducción de un texto clásico en el aula de segundas lenguas.

De este modo, concluimos que ni hemos de “atender exclusivamente al principio de actualidad” (Ventura Jorge, 2014: 44), ni nuestra selección textual “ha de estar basada en la lista de obras y de autores clásicos” como advierte Juárez Morena (1996: 279), por lo que se hace necesario situarnos a medio camino entre ambas posturas en la cuestión que intentamos dirimir. Por una parte, y como punto de partida, resulta apropiado adoptar una perspectiva más sincrónica –aunque no restrictiva–, en la que, frente a la visión historicista y diacrónica adoptada en la mayoría de los programas y libros de literatura y enseñanza de la lengua, se adopte un principio de progresión inverso: de los textos más cercanos<sup>70</sup> a los más lejanos en

---

<sup>70</sup> Haciendo con los textos pertenecientes a la literatura contemporánea “los mismos distinguos que hemos establecido con la del pasado más o menos próximo” (Pedraza Jiménez, 1998: 65), es decir, aplicando los



tiempo y espacio, para lograr así una mayor proximidad al alumno, como recomiendan Cassany *et al.* (1994: 492, 502). Según dichos autores:

Hay que comprender y analizar los textos desde la sensibilidad y la perspectiva actual de los alumnos. Esto no impedirá, sino que por el contrario facilitará, la aproximación a obras clásicas de capital importancia, que son fuentes tradicionales de las obras más modernas (Cassany *et al.*, 1994: 492).

Por ende, como afirma Ventura Jorge (2014: 43), dichas obras también deben ser llevadas al aula de ELE, dado que forman parte del acervo literario hispánico que el alumno debe conocer. Por esta razón, y para lograr esa vía intermedia entre los dos polos establecidos, esta progresión de lo coetáneo a lo clásico no ha de restringir completamente la introducción de algunos textos de la literatura clásica en los comienzos o en fases intermedias del aprendizaje, ya que, como esperamos haber justificado suficientemente, siempre habrá un texto ajustado al nivel de dominio de la lengua adquirida por nuestros aprendices y de sobrada actualidad temática en el amplio patrimonio de la literatura hispánica.

Para finalizar, nos queda sopesar la *variedad lingüística* a la que deben pertenecer los textos seleccionados. Compartimos la opinión expresada por Sitman y Lerner (1994: 230) referente a la necesidad de seleccionar textos literarios pertenecientes a todos los países “integrantes del mosaico lingüístico-cultural hispanoamericano, e (intentar) cubrir la mayor gama posible de textos de distintos autores procedentes de diferentes países de habla hispana: América Latina y España”, lo que “nos [permitirá] desvelar a ojos del estudiante de ELE el heterogéneo y variado mundo hispanoamericano a través de su literatura”. La razón expuesta es clara, no existe una variante única del español, sino muchas, y el docente ha de transmitir esta diversidad al aprendiz de nuestra lengua a través de los textos que introduzca en el aula. Es probable, sin embargo, que el alumno, acostumbrado a una modalidad de habla determinada, se encuentre quizás extrañado o incluso confuso ante las diferentes formas halladas de vocabulario, expresiones, estilo, etc., pero este hecho no es óbice para esconder u ocultar al estudiante una realidad a todas luces patente, y es que “la lengua que enseñamos no es el patrimonio de un solo país sino de muchos” (Martínez-Vidal, *apud* Sitman y Lerner, 1994: 230), y de ahí las diferentes formas de expresarse en el mismo idioma.

---

mismos principios de adecuación lingüística, temática y cultural, así como de extensión textual y rentabilidad didáctica.

Creemos, por consiguiente, que la elección textual para la clase de LE/L2 ha de cubrir el amplio espectro lingüístico que conforma la lengua española, prestando especial atención a los rasgos diferenciadores que constituyan un obstáculo para la correcta comprensión del texto, de forma que, mediante la explicitación de las particularidades léxicas, sintácticas y estilísticas del texto, y el uso de los adecuados recursos didácticos, el profesor sea capaz de mostrar la heterogeneidad lingüística del español a los aprendices. Por tanto, como ya apuntamos anteriormente en relación a las implicaciones culturales contenidas en los textos, el papel del docente de ELE no debe consistir únicamente en ser un mediador idiomático, sino también cultural, y como acabamos de manifestar, “no solamente de un país”, por lo que habrá de desempeñarse “como una suerte de “embajador” del mundo hispanoamericano en general” (Sitman y Lerner, 1994: 229).

### **5.3. Recursos de aplicación de los principios de selección textual**

Resulta frecuente encontrar múltiples recomendaciones para seleccionar el texto más apropiado para nuestra clase de lengua, e incluso listados de criterios como los que hemos analizado en este estudio, en artículos y libros destinados a facilitar y encauzar el trabajo del docente en el campo que nos ocupa. Lo que no es tan frecuente es hallar documentos que incluyan mecanismos de implementación de tales sugerencias y principios; de hecho, muy pocos lo hacen. Quizás ahí radique, en parte, el hecho por todos sabido de que “la mayoría de los profesores procedan generalmente de forma intuitiva a la hora de elegir textos para sus aprendices”, como bien señala Gillian Lazar (1993: 52). Tanto la autora citada como Christine Nuttall (1982) intentan paliar el vacío existente en este punto concreto de la enseñanza en LE/L2 proporcionando escalas de valores y cuestionarios dirigidos al docente y al estudiante, que junto con los sistemas y tests de lecturabilidad propuestos por Jennifer Hill y Nuttall, que pasaremos a analizar, ofrecen una fiable vía a seguir en nuestro trabajo.

Como señalamos al comienzo del apartado anterior, los materiales literarios que escojamos deben mantener una estricta coherencia con el contexto educativo en el que han de ser utilizados, para lo cual debemos atender a tres áreas concretas:

1. El *tipo de curso* y los *objetivos educativos* que se pretendan alcanzar
2. Los *estudiantes* a los que nos dirigimos y sus particularidades
3. La adecuación del *texto* a los criterios de selección fijados

Con estos tres elementos en mente –curso, alumnos, texto–, consideramos oportuno realizar la selección textual en tres fases sucesivas, de las cuales serían responsables los agentes intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, el docente y los alumnos.

#### **a) Primera fase: los alumnos**

Como primer paso del proceso selectivo creemos importante dar preeminencia a las inclinaciones lectoras de nuestros estudiantes, por el factor motivacional al que hemos aludido reiteradamente, de máxima relevancia para llevar a cabo una óptima enseñanza-aprendizaje de la lengua meta.

Un modo sencillo y funcional de conocer los gustos y preferencias de los alumnos, según Collie y Slater (1987: 7), consiste en la confección de un *cuestionario sobre gustos e intereses* en el que, además de preguntarles cuáles son sus temas y tipo de libros favoritos, así como sus expectativas en cuanto a las obras que esperan poder leer en la lengua meta, consigamos averiguar qué libros han leído –tanto en su lengua materna como en otros idiomas– y qué libro están leyendo en ese momento. Esta última información sería de hecho la de mayor importancia al elegir un texto para el aula, pues refleja verdaderamente las preferencias reales de los aprendices, ya que puede darse el caso de que, influenciados por su entorno escolar presente o pasado, y la idea preconcebida que tengan de lo que es literariamente “valioso” o “prestigioso”, respondan a las preguntas sobre sus gustos y expectativas de acuerdo a lo que ellos piensan que deberían leer, y no a lo que realmente les interesa. Pongamos por ejemplo que en el contexto socio-cultural o académico en el que se desenvuelven hayan estudiado u oído hablar de la importancia del *Quijote* tanto para la literatura española como la universal, siendo así que su deseo sea leer dicho libro en su lengua original. No sería un objetivo descabellado habiendo alcanzado un nivel conveniente –esto es, superior– para ello, pero sí lo sería si expresaran este deseo hallándose en un nivel inicial o intermedio de competencia en la lengua objeto. Por otra parte, consideramos que lo más recomendable sería llevar a cabo el cuestionario de forma anónima, franqueando así el sentimiento de timidez que pueda provocarles el desvelar el tipo de lectura real que practican o de la que disfrutan, evitando de este modo una posible falta de franqueza.

Un cuestionario de estas características incluiría la información que sigue:

## ***¿QUÉ LEES? ¿QUÉ TE GUSTARÍA LEER EN ESPAÑOL?***

Subraya, marca con una cruz o contesta a las siguientes preguntas sobre tu experiencia como lector/a:

1. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

2. ¿Con qué frecuencia lees?

- Todos los días
- Casi todos los días
- Cuando tengo tiempo
- Los fines de semana
- En vacaciones
- Nunca

3. ¿Estás leyendo algún texto o libro en estos momentos?      Sí      No

4. Si estás leyendo, ¿a qué género pertenece? Estoy leyendo:

- Una novela
- Una colección de cuentos/relatos o microrrelatos
- Una obra de teatro
- Un libro de poesía
- Un cómic
- El periódico (a diario/casi a diario/los fines de semana)
- Artículos periodísticos o de investigación
- *Posts* en un blog (o varios) en internet
- Otros:

5. ¿A qué época pertenece? A la literatura:      clásica      contemporánea

6. ¿Cómo se titula?

7. ¿Cuál es su temática? Se trata de un/una.....:

- Romántico/a
- Policiaco/a
- De terror
- De ciencia ficción
- De aventuras
- De humor
- Político/a o político-económico/a
- Histórico/a
- De temas de actualidad
- Otros:

8. ¿Está escrito/a en tu idioma?      Sí      No

9. Si la respuesta es no, ¿en qué idioma está escrito/a?

10. ¿Sobre qué tema/s te gusta leer? Puedes elegir entre los temas de la pregunta 7 o añadir otros.

11. ¿Qué libros de los que has leído te han gustado más? (en tu idioma o en otros)

12. ¿Conoces algún libro en español? ¿Cuál/es?

13. ¿Has leído algún libro en español? ¿Cuál/es?

14. ¿Qué libro/s te gustaría leer en español?

15. Si no es un libro, ¿de qué se trata? Un relato, un poema, un ensayo, un artículo, etc.

Fig. 5.1. Cuestionario sobre gustos y preferencias del alumno.

Otra forma práctica de entrar en el mundo particular de los intereses de los aprendices puede ser proveerles del *comienzo* de varias obras o de *resúmenes breves* sobre la trama de tres o cuatro textos seleccionados, que incluyan quizás extractos cortos de los mismos, y que ellos elijan la opción que les parezca más atractiva. Con ello, pensamos, los alumnos estarían reaccionando abiertamente ante el material presentado sin las reservas originadas por la sensación de sentirse testados ante el profesor, el cual, finalmente, debe optar por el texto que

haya interesado al mayor número de alumnos<sup>71</sup>. Una vía conciliadora de ambas propuestas, que pensamos sería de mayor precisión al fin propuesto, consistiría en llevar a cabo uno y otro procedimiento en dos fases consecutivas, es decir, los textos pre-seleccionados por el docente en una segunda fase serían elegidos en base a los resultados obtenidos del test inicial sobre gustos y preferencias, lo que sin lugar a dudas proporcionaría una mayor fiabilidad a los datos recabados y aumentaría las probabilidades de éxito en el aula.

Todo lo dicho, por supuesto, se encuentra relacionado con la elección de un texto según las preferencias lectoras de los alumnos, no en cuanto a la propiedad lingüística del mismo, para lo cual deberemos pasar a las siguientes dos fases del proceso selectivo. Antes de concluir, nos parece importante reseñar que el docente debe encontrar, por así decirlo, el equilibrio perfecto entre los gustos generales o mayoritarios de su alumnado –logrando por otra parte que el resto no se aburra o pierda el interés– y sus propias preferencias, pues, a nuestro parecer, estas resultan de tanta importancia como las de los aprendices si se quiere transmitir en clase el tipo de entusiasmo que hace que una lectura funcione.

### **b) Segunda fase: el profesor**

En una segunda etapa en la elección de un texto literario adecuado a nuestros intereses lectivos en el contexto de segundas lenguas, el papel principal lo juega el profesor, pues en él reside la tarea de seleccionar textos que se ajusten a las preferencias lectoras generales observadas en la fase anterior, recogidas convenientemente en el cuestionario facilitado a los estudiantes. Atendiendo pues a dichas preferencias, el docente ha de hacer una selección previa de textos de entre los que finalmente –en un tercer paso– extraerá uno o varios documentos textuales apropiados para la instrucción de los educandos en la lengua objeto. A tal efecto, la responsabilidad del profesor es máxima, teniendo en cuenta, como bien señala Acquaroni (2007: 44), que su tarea de “propiciar ese acto comunicativo que se va a producir entre lector aprendiz y texto” y de “contribuir a la creación de las condiciones y circunstancias (ambientales, culturales, didácticas, etc.) más adecuadas para favorecer dicho encuentro [...] comienza con la propia selección de textos literarios”.

---

<sup>71</sup> No es necesario descartar el resto de textos de forma taxativa, sino que, como apuntan Collie y Slater (1987: 7), podríamos fijar el segundo texto finalista como lectura siguiente y así abarcar los gustos de un mayor número de alumnos.

Por cuanto la lectura, como ya apuntamos, consiste en un proceso interactivo entre el autor y el lector –el alumno en este caso– mediado por el texto, y en la medida en que el profesor se erige en el contexto del aula de lenguas como “intermediario” o “mediador” (cf. Sitman y Lerner 1994: 229-31) de este proceso, el *Marco* (Consejo de Europa, 2002: 143) otorga un papel preeminente a la labor del docente en este sentido, y lo invita a tener presente y determinar la importancia que le da a “su capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla”. Aunque el hecho de que en primera instancia la selección del texto literario descansa en la competencia literaria del propio docente levante ciertas suspicacias o desconfianza en algunos autores, como la expresada por Ventura Jorge (2014: 44) acerca del “desinterés o la falta de una formación apropiada por parte del profesorado de español”, lo cierto es que este último debe confiar en su formación literaria y sus experiencias lectoras para llevar a cabo dicha tarea. Por ello, y considerando ciertas en muchos casos las sospechas señaladas, hemos de recomendar la actualización de “nuestro propio repertorio de lecturas: buscar otros materiales, descubrir otros autores”, para contar con recursos textuales variados, como aconseja Acquaroni (2007: 80). También sería pertinente decantarnos por “las lecturas que más nos han marcado o gustado en nuestra labor personal de lectores”, para posibilitar el éxito de la lectura al transmitir el amor del profesorado por la literatura, como sugiere Juárez Morena (1996: 282). Finalmente, estos sensatos consejos deben ir acompañados de la rigurosa observancia en los textos proyectados de un conjunto de criterios como los aportados en el epígrafe anterior, para lo cual se hace preciso un mecanismo de medición de dicho cumplimiento.

Gillian Lazar (1993) propone un *cuestionario en forma de escala* dirigido al profesor, para que evalúe de forma sistemática y atendiendo a los factores de idoneidad planteados los textos seleccionados tras la primera etapa selectiva. En la escala propuesta por Lazar se contemplan los tres componentes esenciales a los que aludimos en un comienzo –curso, estudiantes y texto–, y consideramos que tanto su exhaustividad analítica como su sencillez y rapidez de aplicación lo hacen altamente rentable. Por todo ello, en el presente estudio, aunque con diversas modificaciones o aditamentos, adoptaremos dicha escala como modelo válido de evaluación del material literario. Dividida convenientemente en las tres áreas a considerar, la escala contempla primeramente las siguientes informaciones:

## TIPO DE CURSO

1. Nivel de los estudiantes:		
2. Razones para aprender español <sup>72</sup> :		
a) Tipo de español impartido en el curso:		
General	Para fines específicos	
b) Si es para fines específicos, ¿de qué tipo?:		
Español de los negocios	Español para fines académicos	
Español para fines turísticos	Español de las ciencias de la salud	
Otros:		
3. Tipo de curso:	Regular	Intensivo
4. Duración del curso:	..... horas	
5. Número de horas por semana:		
4 horas por semana x 3 meses	6 horas por semana x 3 meses	
4 horas por semana x 1 año	Otros:	
6. ¿Sigue una programación?	Sí	No
a) ¿Es flexible?	Sí	No
b) ¿Incluye literatura?	Sí	No
7. ¿Se pueden incluir textos literarios en este curso? ¿Por qué sí/no?		
8. ¿Qué tipo de textos serían más apropiados: extractos de novelas, una novela completa, poemas, relatos, microrrelatos, una obra de teatro, fábulas? ¿Por qué?		

Fig. 5.2. Cuadro 1: Información sobre el curso (adaptado de Lazar, 1993: 49).

Esta primera parte presta especial atención a los fines de enseñanza y aprendizaje del curso, que, como es de suponer, sienta las bases para las demás concreciones del proceso educativo, de manera que la selección textual ha de ser consistente con los objetivos fijados y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Como el propio *Marco* indica:

<sup>72</sup> Originalmente, la escala va dirigida a la selección de textos en lengua inglesa, por lo que la hemos adaptado a la española. Asimismo, como hemos advertido, hemos modificado, añadido o suprimido ciertas informaciones para ajustarla al contexto, necesidades y objetivos del taller que llevamos a cabo como parte empírica de esta investigación.



Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, las actividades y los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo (Consejo de Europa, 2002: 129).

Con esta recomendación presente, y dando prioridad al establecimiento de los objetivos del curso, en justa correspondencia con los marcados por los propios aprendices, el docente ha de valorar la inclusión de los textos literarios y en qué medida pueden ser integrados en el programa general.

### **TIPO DE ESTUDIANTES**

1. Edad de los estudiantes:
2. Origen cultural o étnico/nacionalidad:
3. Experiencia previa de lectura de textos literarios:
4. Temas y tipo de lectura favoritos:

Fig. 5.3. Cuadro 2: Información sobre los estudiantes (adaptado de Lazar, 1993: 49).

Hemos cambiado la información sobre intereses y aficiones de los estudiantes que aparece en el cuadro original por los temas y tipo de lectura preferidos por nuestros aprendices, información obtenida –junto con la de su experiencia previa de lectura de textos literarios– del cuestionario de la primera fase. Pensamos refleja con mayor probabilidad de acierto el tipo de texto que debemos elegir para el aula.

Seguidamente, teniendo en cuenta la información recabada sobre el tipo de curso y los fines de enseñanza y aprendizaje marcados, así como las características de los estudiantes y sus gustos e intereses, en la tercera parte de la escala el profesor debe ponderar la correlación del texto con los valores establecidos en la misma, marcando el lugar en el que considera que se sitúa –teniendo en cuenta sus características específicas– a lo largo de cada uno de los criterios examinados.

## RELEVANCIA DEL TEXTO

<i>Edad de los estudiantes</i>		
Demasiado mayores para disfrutar del texto	_____	Demasiado jóvenes para disfrutar del texto
<i>Temas y tipo de lectura favoritos de los alumnos</i>		
Demasiado alejados del tema, contenido y tipo de texto	_____	Cercanos al tema, contenido y tipo de texto
<i>Competencia lingüística de los estudiantes</i>		
Demasiado avanzada para ser estimulados por el texto	_____	Demasiado elemental para enfrentarse al texto
<i>Conocimientos literarios de los estudiantes</i>		
Demasiado desarrollados para ser estimulados por el texto	_____	Insuficientes para enfrentarse al texto
<i>Competencia metafórica de los estudiantes</i>		
Demasiado avanzada para ser estimulados por el texto	_____	Demasiado elemental para enfrentarse al texto
<i>Destreza lectora de los estudiantes</i>		
Demasiado desarrollada para ser estimulados por el texto	_____	Insuficiente para enfrentarse al texto
<i>Origen cultural de los alumnos</i>		
Demasiado alejado del texto para comprenderlo	_____	Suficientemente cercano al texto para una fácil comprensión

Fig. 5.4. Escala de valores para el profesor (adaptado de Lazar, 1993: 51-52).

Ha de advertirse que hemos añadido a la escala de Lazar dos nuevos elementos: la competencia metafórica y la destreza lectora de los aprendices, con el fin de abarcar todas las competencias, conocimientos y destrezas analizadas en los apartados anteriores y que, creemos, conforman la competencia comunicativa general del alumno de LE/L2. También hemos suprimido de ella los factores relativos a la madurez intelectual y emocional de los estudiantes, por considerarlos demasiado subjetivos para ser evaluados fehacientemente en este contexto.

Asimismo, debemos puntualizar que esta tercera parte de la escala no representa un medio infalible de análisis y clasificación de los textos literarios, sino un recurso para que el docente tenga presente unos criterios fijos de aplicación a todos los textos. A pesar de que depende del criterio profesional del docente y en principio este no ha de ser puesto en duda, el factor subjetivo juega un papel importante. Es por este motivo que se hace indispensable una última fase en el proceso en la que el alumno se enfrente a los textos pre-seleccionados por el profesor, para medir su grado final de adecuación lingüística y conceptual y culminar así el procedimiento selectivo.

Por último, Lazar (1993: 54-55) añade otros factores adicionales relativos al texto que, contemplados igualmente por nosotros con anterioridad, deben ser tenidos en consideración a la hora de seleccionar un texto, como son:

1. La *disponibilidad de los textos*, es decir, qué obras y textos tenemos a nuestra disposición de entre los cuales podemos elegir, y la facilidad con que podemos ponerlos a disposición de nuestros alumnos.
2. La *extensión del texto*, en referencia al tiempo de que disponemos para trabajar el texto en clase y el que tienen nuestros alumnos para hacerlo en casa, así como la posibilidad de trabajar un texto completo o solo una parte o fragmento –criterio ampliamente discutido en el apartado 5.2.1.–, cuestiones para las que se puede considerar la conveniencia de, como apuntamos en su momento, combinar la lectura en casa con el trabajo en clase para facilitar la tarea y favorecer la inclusión de textos completos.
3. La *rentabilidad didáctica* o el *potencial del texto para ser explotado*, factor que ya analizamos en el epígrafe 5.2. y que hace alusión a las posibilidades que ofrece la obra para crear una variedad de tareas y actividades que permitan la práctica integrada de las diversas destrezas lingüísticas. También

se incluyen aquí los recursos didácticos disponibles sobre el texto, esto es, materiales complementarios para ayudar a su explotación en el aula, como por ejemplo la existencia de una canción, un cortometraje o película basada en la obra, o grabaciones de la lectura de un poema o relato llevada a cabo por su autor.

4. La *relación del texto con la programación*, en base al cual debemos atender la conexión existente entre el texto y el resto de la programación del curso, clase, unidad didáctica, etc., en términos temáticos, gramaticales o en cualquier otro sentido, para su apropiada integración en la misma, al igual que el diseño de actividades que encajen con la metodología utilizada en el conjunto del programa.
5. La *variedad lingüística* a la que pertenece el texto, para lo que hemos de considerar el modo y los recursos didácticos a nuestro alcance para acercar las particularidades léxicas, sintácticas, estilísticas y culturales del documento al alumnado, así como la rentabilidad de dicho esfuerzo pedagógico.

A la relación de factores establecidos por Lazar hemos agregado el último criterio, discutido previamente e integrante de los rasgos distintivos de un texto a tener en cuenta en el proceso de selección.

Una vez completada la escala, y considerados todos los factores y criterios concernientes a la pertinencia del texto, Lazar propone al docente plantearse las siguientes cuestiones finales, previas a la elección o descarte del texto evaluado:

- a) Definitivamente puedo utilizar el Texto... con mis alumnos porque...
  - b) Podría intentar usar el Texto... con mis estudiantes porque...
  - c) No estoy seguro/a de si podría utilizar o no el Texto... con mis alumnos porque...
  - d) Creo que mis alumnos necesitan un texto que...

Fig. 5.5. Cuestiones finales para la selección de un texto (adaptado de Lazar, 1993: 52).

Para optimizar el trabajo del profesor, la autora presenta un *listado de consulta rápida de criterios* que, a nuestro juicio, resultará de gran utilidad, al que hemos incorporado los otros componentes considerados relevantes a nuestros intereses que hemos ido analizando a lo largo del presente apartado. Sin embargo, advertimos de que no debe contemplarse como la plantilla última ni universal, pues, tal y como señala su autora, cualquier docente puede adaptarla a sus intereses particulares cambiando, sustituyendo, añadiendo o suprimiendo los elementos que la integran según su propia conveniencia. Ese proceder es el que hemos observado en el presente estudio, según se ha dejado constancia.

## **LISTADO PARA SELECCIONAR TEXTOS LITERARIOS**

### **TIPO DE CURSO**

- Nivel de los estudiantes
- Razones para aprender español
- Tipo de español impartido
- Duración/Intensidad del curso

### **TIPO DE ESTUDIANTES**

- Edad
- Temas y tipo de lectura favoritos
- Competencia lingüística
- Conocimientos literarios
- Competencia metafórica
- Destreza lectora
- Origen cultural

### **PERTINENCIA DEL TEXTO**

- Disponibilidad del texto
- Extensión
- Rentabilidad didáctica
- Relación con la programación
- Variedad lingüística

Fig. 5.6. Listado de consulta rápida de criterios (adaptado de Lazar, 1993: 56).

### c) Tercera fase: el texto

Confiando en que los documentos elegidos en la segunda etapa contemplan las características y objetivos del curso, las necesidades, gustos e intereses de los estudiantes, y todos y cada uno de los criterios referentes a los textos, la última fase del proceso de selección de un texto literario para el aula de LE/L2 nos lleva finalmente a la confirmación de la *adecuación real* del texto o los textos pre-seleccionados por el docente al nivel de lengua adquirido por los aprendices; tarea compleja, sin duda, para la que en primer lugar tendremos en cuenta la propuesta de Christine Nuttall (1982: 26-27), que ofrece dos estrategias para su medición. La primera de ellas consiste en el recuento de la longitud de las palabras y las frases del texto, para lo cual ya existen varios sistemas diseñados, entre los que se encuentran el llamado “SMOG index” y el “Fry readability estimate”. Lamentablemente, se trata de un procedimiento complejo y de escasa o nula aplicación al español, por cuanto, al basar la dificultad del texto en el número de sílabas de las palabras y frases de uno o varios pasajes de un texto (mayor extensión = mayor dificultad), no responde a los patrones léxicos y prosódicos de la lengua española. Por otra parte, y como señalará Jennifer Hill (1986: 21) unos años más tarde, estas fórmulas “no tienen en cuenta, por ejemplo, las dificultades añadidas por un lenguaje muy idiomático o un material culturalmente sesgado”, además de que, según la autora, este tipo de fórmulas son normalmente diseñadas para valorar la idoneidad de textos para niños nativos [de inglés], por lo que los resultados no siempre se correlacionan con los aprendices de lengua adultos (Hill, 1986: 21).

Una opción alternativa para calcular el *índice de lecturabilidad* de un texto, formulada por ambas autoras, consiste en el uso de los *cloze test*, de mayor facilidad de empleo –al no necesitar de cómputo– y aplicabilidad en el caso del idioma español. En este último sistema se elegiría un pasaje representativo del texto al que se le han eliminado un cierto número de palabras, y se les pediría a los alumnos que completaran los huecos resultantes con palabras adecuadas, dejando las primeras frases completas para que tuvieran una idea del tema. De acuerdo al estudio de Nuttall (1982: 28-29), un 60 por ciento de puntuación es lo recomendado para lograr una lectura independiente, y un 45 por ciento si el texto va a ser utilizado en clase. Este procedimiento, basado en el vacío de información, a nuestro parecer, se presenta de gran practicidad a la hora de elegir un texto lingüísticamente apropiado, por su sencillez y facilidad de administración, escasez de preparación por parte del profesor, y la

inmediatez de resultados, lo que sin duda constituye un gran valor en su defensa. Pongamos un ejemplo:

“El día en que lo iban a \_\_(1)\_\_, Santiago Nasar \_\_(2)\_\_ a las 5.30 de la mañana \_\_(3)\_\_ esperar el buque en que \_\_(4)\_\_ el obispo. Había soñado que \_\_(5)\_\_ un bosque de \_\_(6)\_\_ donde caía una llovizna \_\_(7)\_\_, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al \_\_(8)\_\_ se sintió por completo \_\_(9)\_\_ de cagada de pájaros. «Siempre soñaba con \_\_(10)», me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años \_\_(11)\_\_ los pormenores de aquel lunes ingrato. «La semana \_\_(12)\_\_ había soñado que iba solo en un avión de \_\_(13)\_\_ que volaba sin tropezar por entre los \_\_(14)», me dijo. Tenía una reputación muy bien ganada de \_\_(15)\_\_ certera de los sueños ajenos, siempre que se los contaran \_\_(16)\_\_ ayunas, pero no había advertido ningún augurio aciago en esos dos \_\_(17)\_\_ de su hijo, ni en los otros sueños con árboles que él le había contado en las mañanas que precedieron a su \_\_(18)”.

Fig. 5.7. Ejemplo de *cloze test* para la lectura de *Crónica de una muerte anunciada* (Gabriel García Márquez, 1981: 13).

Según el ejemplo mostrado y la puntuación sugerida por Nuttall, si los resultados de la clase reflejan un promedio de 8 de las 14 respuestas apropiadas al contexto, los alumnos podrían leer el texto sin dificultad y probablemente incluso sin ayuda del profesor; si los resultados arrojan un resultado de 6 respuestas adecuadas, el texto es apto para trabajar en clase; por debajo de ese resultado, obviamente, el texto estaría por encima del nivel de lengua de los estudiantes.

A la propuesta de Nuttall y Hill cabría añadir por nuestra parte que, tratándose de niveles inferiores, se rebajara el nivel de dificultad del *cloze test*, lo que fácilmente podremos lograr ofreciendo al alumno una selección de palabras pertenecientes a la misma categoría gramatical entre las que elegir, teniendo en cuenta el significado general del texto, consiguiendo así valiosa información sobre su nivel de comprensión textual. En este mismo sentido, tanto Picó (1989) como Salazar (2001: 161 y s.) recomiendan el uso del test de palabras insertadas o “*cloze inverso*”, que ha demostrado ofrecer todas las ventajas de un *cloze* convencional sin ninguno de sus inconvenientes. Este tipo de test, también de fácil creación, consiste en introducir regularmente una palabra ajena al texto, que además provoca

la agramaticalidad del enunciado. El sujeto debe reconocer tales palabras espurias (que constituyen los *ítems*) y tacharlas, para devolver el texto a su apariencia original<sup>73</sup>. Consideramos esta propuesta –que contempla su aplicación en todos los niveles de enseñanza– de extraordinaria viabilidad, al necesitar menor tiempo de administración y evaluación que el *cloze test*, así como de gran fiabilidad, ya que las respuestas obtenidas del test no son aproximativas en algunos casos –como frecuentemente ocurre en el *cloze test*– sino correctas o incorrectas en todos ellos, lo que excluye el factor subjetivo a la hora de analizar los resultados. Finalmente, dado que lo que pretendemos en última instancia es valorar la comprensión del documento literario en su conjunto por parte del aprendiz, y no la corrección gramatical o exactitud con respecto al original, es nuestra opinión que la implementación del test de palabras insertadas se aviene con mayor exactitud a los fines propuestos. A continuación ilustro cómo se adaptaría el ejemplo propuesto con anterioridad al formato de “*cloze inverso*”. Las palabras sobrantes van aquí en cursiva para que puedan ser identificadas con facilidad. Obviamente, ese realce tipográfico debe evitarse en la administración del test:

“El día en que lo iban a *sino* matar, Santiago Nasar se levantó *cuyo* a las 5.30 de la mañana para *mía* esperar el buque en que llegaba el obispo *hacia*. Había soñado que atravesaba *aunque* un bosque de higuerones *se* donde caía una llovizna tierna *serio*, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar *muy* se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros. «Siempre soñaba con *ni* árboles», me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años después *dos* los pormenores de aquel lunes ingrato. «La semana anterior *entre* había soñado que iba solo en un avión de papel de estaño *era* que volaba sin tropezar por entre los almendros», me *han* dijo. Tenía una reputación muy bien ganada de intérprete *que* certera de los sueños ajenos, siempre que se los contaran en ayunas *sido*, pero no había advertido ningún augurio aciago en esos dos sueños de *oyes* su hijo, ni en los otros sueños con árboles que él le había contado en las mañanas que *fin* precedieron a su muerte”.

Fig. 5.8. Ejemplo de test de palabras insertadas para la lectura de *Crónica de una muerte anunciada* (Gabriel García Márquez, 1981: 13).

<sup>73</sup> Debe informarse a los estudiantes del número exacto de palabras que deben tachar en total.



En relación al sistema de puntuación que debería aplicarse en el caso de utilizar este último tipo de test, sería igualmente oportuno emplear los porcentajes indicados por Nuttall (1982: 28-29) para el *cloze test* que examinamos con anterioridad.

Autores como Sandra McKay (1982: 532) muestran cierta reticencia ante el uso de cómputos de lecturabilidad, puesto que, según la autora, dan fe en cierta medida de la dificultad de vocabulario y complejidad sintáctica de un texto, pero no ofrecen ninguna indicación de la complejidad de este en términos de argumento, personajes o dificultad cultural, por lo que la elección de textos con los que se puedan identificar los aprendices cobra máxima importancia. Estamos de acuerdo en lo afirmado por McKay en la trascendencia que tienen tanto el tipo de textos como la temática que desarrollan en sus líneas para el éxito de la lectura y el aprendizaje obtenido a través del acto lector, y es por esta misma razón que insistimos en la necesidad de llevar a cabo las tres cribas o filtros consecutivos planteados en este apartado: estudiantes, profesor y texto, para alcanzar el mayor grado de adecuación texto-alumnos. No concebimos esta triple tarea de forma excluyente, sino complementaria, de modo que a través de las sucesivas fases se filtren los textos, conservando unos y desechando otros conforme vayamos extrayendo datos de los diferentes recursos aplicados. Asimismo, confiamos en que el seguimiento de las directrices trazadas dará su fruto en el sentido expuesto, pues estamos convencidos de que con el cumplimiento del cuestionario sobre gustos y preferencias del alumno, la escala y el listado dirigidos al profesor y la administración final de un *cloze test* o un *cloze* inverso del texto o textos, obtendremos resultados de gran fiabilidad en términos de adecuación lingüística y conceptual.

### **5.3.1. Recursos de selección de textos literarios para la lectura extensiva**

Todo lo expuesto hasta el momento sobre la selección de textos literarios para el aula de LE/L2 va dirigido precisamente en esa dirección: su aplicación en el aula. Hablamos por tanto de una lectura intensiva, con el propósito de trabajar y explotar didácticamente los materiales literarios como recurso para la enseñanza de una segunda lengua, con la ayuda del profesor como guía. Sobre este asunto volveremos más adelante, cuando analicemos el tipo de lectura que deseamos favorecer en nuestro estudio, y con ello los procedimientos de explotación y el método de trabajo que llevaremos a la práctica en el aula, puesto que a una distinta forma de

lectura corresponde un diferente modo de acercamiento. Avanzaremos sin embargo, haciendo uso de las palabras de Brumfit (*apud* Nuttall, 1982: 23), que en la lectura intensiva se lee por precisión y en la lectura extensiva por fluidez, aunque, como bien señala Nuttall, estas etiquetas no reflejan todos los objetivos perseguidos con cada uno de los tipos de lectura, los cuales estudiaremos con detalle más tarde.

Teniendo en cuenta que la lectura de textos extensos se realiza fuera de clase y por elección propia, con el mismo objetivo con el que un lector nativo emprendería la tarea de leer un libro o un documento literario de mayor extensión, esto es, obtener placer del texto elegido, los criterios para la selección de una obra literaria con dicho propósito para un aprendiz de LE/L2 deben focalizarse principalmente en la adecuación del contenido a los intereses lectores de los aprendices y su *lecturabilidad*, esta última ajustada a un nivel de dificultad menor que la de los textos trabajados en el aula, por cuanto deben ser enfrentados en solitario. Solo así lograremos que el lector-aprendiz se sumerja en la trama de la historia narrada, prestando mayor atención a la comprensión global del texto y no tanto a los detalles. Con un material que interese verdaderamente al alumno y una apropiada nivelación, la complejidad lingüística y/o estilística pasará a un segundo plano y el alumno leerá con mayor fluidez, logrando lo que Nuttall (1982: 168) considera la consigna de la lectura extensiva: que aprenda a leer leyendo.

Volviendo al objeto del presente apartado, esto es, la especificación de recursos para una adecuada selección textual que se corresponda con los objetivos de lectura extensiva marcados, desde nuestro punto de vista consideramos conveniente a tal fin tener en cuenta y llevar a la práctica los mismos principios y mecanismos explicitados para la lectura intensiva en el triple proceso propuesto, con una única salvedad: que el *cloze test* o el test de palabras insertadas administrado en la tercera fase del proceso arroje un resultado por encima del 60 por ciento del total para asegurar una lectura independiente por parte del aprendiz.

Además del sistema selectivo formulado, querríamos enfatizar aquí la necesidad de diseñar mecanismos para realizar un seguimiento de las lecturas complementarias que lleven a cabo los estudiantes fuera de clase, con el fin de ayudarles a recapitular o sintetizar lo leído durante y después de la lectura, así como, en palabras de Cassany *et al.* (1994: 249-50), a recordar y releer obras, relacionar varias lecturas entre sí, etc. Los citados autores proponen diversas actividades como:

- Fichas personales de las lecturas llevadas a cabo.

- Actividades de comentario y recomendación de las lecturas realizadas entre alumnos.
- Elaboración de archivos personales de reseñas, comentarios de texto, resúmenes y todo tipo de textos referidos a la experiencia lectora.
- Actividades de valoración personal de lecturas.
- Ejercicios de comparación entre lecturas.

A nuestro parecer, todos y cada uno de los recursos mencionados pueden resultar de gran ayuda a los alumnos en su tarea lectora. No obstante, sería conveniente plantear una alternativa que conjugue los objetivos de control y seguimiento de la lectura extensiva de los alumnos con la optimización de la labor del docente y la de futuros lectores-aprendices a la hora de elegir un texto literario. Con este doble propósito en mente, encontramos altamente rentable la propuesta de Lazar (1993: 179) de crear un *centro literario de libre acceso*, consistente en una biblioteca o una pequeña colección de textos que abarquen diferentes niveles de lengua para que los alumnos, asistidos por una ficha de lectura diseñada a tal fin, lean por sí solos con la mínima supervisión del profesor. Al igual que su autora, creemos que, aparte de ofrecerles una selección de textos apropiados a su competencia lingüística y asistirles durante el proceso de lectura, la creación de un centro donde concentremos los textos literarios clasificados por niveles fomentará su deseo por leer en español, con toda seguridad desarrollará sus estrategias lectoras, incrementando su fluidez y destreza lectora general, ayudará a crear un hábito lector en la lengua meta, y estimulará su seguridad e independencia como aprendiz. Al adquirir paulatinamente por esta vía conocimientos de lengua, cultura y literatura a lo largo del proceso, desarrollará su competencia comunicativa global. Finalmente, y de no menos importancia, dice Lazar (1993: 41), “proporcionaremos oportunidades dentro de la clase para la personalización al dejar que los alumnos trabajen individualmente en aquellos textos que más les interesa”, atendiendo así a las necesidades y preferencias de todos nuestros aprendices.

Un proyecto de características similares, dirigido por la suscriptora de esta investigación, fue llevado a cabo en el Instituto Cervantes de Estambul durante el período académico 2005-2006. Se planteó como un concurso, bajo el lema “¿*Qué libro me recomiendas?*”, en el cual podían participar todos los alumnos del Centro pertenecientes a todos los niveles, aunque no hay razón para que sea desarrollado con este formato en otras

instituciones educativas<sup>74</sup>. El objeto del concurso era recomendar una lectura a sus propios compañeros del Centro, recomendación que quedaría registrada en la web de la biblioteca dentro de un *Banco de Textos Literarios* que podría ser consultada posteriormente por aquellos alumnos que buscaran una lectura fuera de clase. En un primer momento, y siguiendo las indicaciones de Lazar (1993: 180-87) descritas en su libro (aunque, claro está, con las debidas adaptaciones al formato designado para su creación), se realizó una *selección de textos literarios para cada nivel*<sup>75</sup>, elaborada conjuntamente por la profesora encargada del proyecto y la responsable de la biblioteca, de entre los que podrían elegir los concursantes, indicando en las bases del concurso que los participantes podrían elegir otro texto –o textos– libremente<sup>76</sup>. Seguidamente, se diseñó una *ficha de lectura única* –ANEXO I– para ayudar a los alumnos a llevar a cabo la lectura de forma individual y homogeneizar la tarea, que en un futuro sería conservada en la web de la biblioteca del Centro para registrar futuras aportaciones de los estudiantes al Banco de Textos Literarios. Finalmente, se designó un jurado, conformado por la profesora directora del proyecto, la jefa de biblioteca, el director del Centro, el jefe de estudios y un segundo docente, para distinguir y premiar de común acuerdo la mejor reseña lectora por niveles<sup>77</sup>.

El resultado fue sorprendente por la gran participación y calidad de los trabajos presentados, con los que se formó un *corpus* de textos inicial para diferentes niveles que iría creciendo en el tiempo. Nuestra elección fue que el citado Banco de Textos Literarios fuera creado por los propios estudiantes, en la creencia de que aumentaría su motivación y participación en el proyecto, al tiempo que se alcanzaría un mayor grado de aproximación a los intereses lectores de los alumnos –como se pudo comprobar durante el concurso–, pero también podría ser que otros centros, profesores –de forma independiente– o equipo docente, lo contemplaran desde la elección de los textos por parte de los docentes, para lo que serían de gran ayuda tanto el *test* sobre gustos y preferencias de los estudiantes que propusimos en el apartado anterior, como el *cloze test* o el *cloze* inverso posterior.

---

<sup>74</sup> De hecho, Lazar no hace mención a esta posibilidad en su obra.

<sup>75</sup> Al no disponer de una clasificación de textos por niveles previamente, a excepción de las lecturas graduadas existentes en el fondo bibliográfico de la biblioteca.

<sup>76</sup> Lo sorprendente fue que la mayor parte de los participantes prefirieron elegir sus propias lecturas, de gran interés y belleza en su mayoría, lo que daba fe de que dando libertad de expresión a los gustos y preferencias de los alumnos se obtenían mejores y más relevantes resultados.

<sup>77</sup> El director del Centro en aquel momento, Pablo Martín Asuero, generosamente ofreció un premio por nivel: inicial, intermedio, avanzado y superior, en previsión de que el nivel de profundidad, estilo, claridad, corrección, etc. de los trabajos presentados variarían con el nivel de lengua de los alumnos.

Para terminar, y como pensamos que la educación ha de evolucionar con los tiempos para conectar con la realidad de los aprendices, deseáramos lanzar un par de propuestas basadas en el mismo concepto inicial de recogida y nivelación adecuada de los materiales literarios para la lectura de textos extensos fuera del aula, pero llevadas a cabo en formato vídeo. Se trataría de la creación de un *Banco de Recomendaciones Lectoras en Vídeo* realizado por los propios alumnos de nuestro centro educativo, o un *blog literario* en el que, de igual forma, los estudiantes subieran sus vídeos a través de internet, además de intercambiar impresiones (opiniones, información sobre adaptaciones al cine, etc.) sobre las obras leídas. Ambas ideas se hallan inspiradas en el fenómeno de los llamados *booktubers*<sup>78</sup> producido en los últimos años, en el que jóvenes de diferentes partes del mundo comparten sus opiniones sobre distintos libros con los seguidores de su canal de *YouTube*. El éxito alcanzado por este movimiento de difusión e intercambio literario a través de la red, en el que lectores noveles “critican creaciones, alaban otras, hablan sobre sus costumbres, manías, crean juegos divertidos [sobre los libros leídos] [...] con vídeos amenos y recomendaciones muy personales” (Blog Crea Cultura, 19 de noviembre de 2015), da fe del entusiasmo que puede llegar a provocar un lugar de encuentro de tales características.

Es de esperar que la utilización de las redes sociales y los recursos que ofrece internet como herramientas de trabajo con la literatura resulte una opción atractiva para nuestros educandos, puesto que “dan un toque de aire fresco a la lectura, algo especialmente valioso para los lectores de las últimas generaciones, más pegados al vídeo que a las letras” (Blog Crea Cultura, 19 de noviembre de 2015). A nuestro parecer, tanto con el almacenamiento de reseñas literarias en el caso de crear un Banco de Recomendaciones Literarias en Vídeo, como con la participación e intercambio de comentarios literarios en vídeo, ideas, juegos, preguntas sobre los textos, etc. en un blog literario, al dar rienda suelta a la creatividad y la personalización de las opiniones de nuestros estudiantes, con total seguridad lograremos trasladar los exitosos resultados obtenidos por los *booktubers* al contexto de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Planteadas las opciones, quedaría por decidir hacia qué sistema sería más factible inclinarse y, claro está, cuál sería más viable teniendo en cuenta los medios a nuestro alcance y la preparación y/o la dedicación que el docente o docentes puedan aportar al proyecto en

---

<sup>78</sup> Para consultar *booktubers* conocidos en España: Javier Ruescas, El coleccionista de mundos, Fly like a Butterfly o Nube de palabras.

cada contexto educativo concreto. Por nuestra parte, señalar que la difusión de las reseñas y recomendaciones literarias debiera hacerse de manera interna, a través de la web del centro educativo y entre los alumnos pertenecientes a este último –con el profesor como moderador y guía–, y que la hoja de trabajo o plantilla propuesta anteriormente podría ser utilizada como guión de la información que se ha de proporcionar sobre el texto literario valorado, sin menoscabo de la libertad de los estudiantes para incluir otras informaciones adicionales o dar a su grabación la apariencia que deseen, dejando la puerta abierta a la creatividad, originalidad y personalización del producto final.

**SEGUNDA PARTE:**  
**DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**





Cuando Lucía Peláez era muy niña, leyó una novela a escondidas. La leyó a pedacitos, noche tras noche, ocultándola bajo la almohada. Ella la había robado de la biblioteca de cedro donde el tío guardaba sus libros preferidos.

Mucho caminó Lucía, después, mientras pasaban los años. En busca de fantasmas caminó por los farallones sobre el río Antioquía, y en busca de gente caminó por las calles de las ciudades violentas.

Mucho caminó Lucía, y a lo largo de su viaje iba siempre acompañada por los ecos de aquellas lejanas voces que ella había escuchado, con sus ojos, en la infancia.

Lucía no había vuelto a leer ese libro. Ya no lo reconocería.

Tanto le había crecido adentro que ahora es otro, ahora es suyo.

Eduardo Galeano, “La función del lector/1”  
(*El libro de los abrazos*, 2013: 8)



## **6. PUESTA EN PRÁCTICA: TALLER “EL TEXTO LITERARIO EN EL AULA DE ELE: UNA PUERTA ABIERTA AL MUNDO HISPANO”**

### **6.1. Propuesta de taller: Justificación y objetivos**

El diseño del presente taller se justifica por las carencias identificadas y analizadas a lo largo de los primeros estadios de nuestra investigación con respecto a la presencia de los textos literarios en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en general y del español en particular. Constituye un intento de recuperar el texto literario para el aula de español y mostrar un camino a la enseñanza de nuestro idioma mediante su utilización como herramienta didáctica, con el fin de ir llenando el vacío de su casi total ausencia en el contexto que nos ocupa y atender a las necesidades educativas que las producciones literarias pueden ayudar a cubrir eficazmente.

Recapitulando retrospectivamente, se ha observado una casi total ausencia de textos literarios en los manuales de español como lengua extranjera, y en su presencia, una explotación deficiente de los documentos literarios incluidos, hecho que se traduce en:

- La desvinculación de las muestras de literatura del resto de la unidad didáctica planteada, apareciendo como apunte literario o cultural al margen de la misma.
- Una relación gramatical o temática con la unidad didáctica donde se halla insertado, sirviendo únicamente de excusa para hablar del tema del que trata el texto o mostrar una determinada estructura gramatical.
- La utilización de los textos como estímulo para la creación de tareas, no como texto base o texto fuente del que surgen las distintas actividades didácticas del aula.
- El planteamiento de actividades o tareas independientes entre sí, sin una secuencia establecida clara.
- Una descompensación en la atención a las destrezas y competencias de la lengua en las tareas propuestas, atendiendo casi exclusivamente a la comprensión lectora y la interacción oral.

Frente al panorama descrito, hemos de incidir en la voluntad de cambio que se viene observando en los últimos años en la escena de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera, hecho del que esperamos haber dado debida cuenta en apartados

anteriores. Con la propuesta de un taller en la presente investigación queremos realizar una aportación, deseamos que sustancial, a la evolución educativa que se viene experimentando hacia una mayor consideración del texto literario como recurso pedagógico en las aulas.

Acorde con los principios metodológicos establecidos previamente en nuestro estudio, que apuntan en la dirección de una enseñanza global, en términos de igualdad en el tratamiento de la construcción y desarrollo de las competencias, conocimientos, habilidades y destrezas del aprendiz de español, bajo el paradigma del comunicativismo y con la literatura como herramienta pedagógica, el taller esbozado constituye un modelo de trabajo para la didactización de los textos literarios en el aula de español LE que persigue los siguientes objetivos:

- Contribuir al desarrollo de la interlengua de los alumnos a nivel gramatical y léxico a través de la práctica integrada de sus componentes.
- Estimular el perfeccionamiento de la competencia cultural de los aprendientes mediante el uso de la información cultural explícita y el *input* cultural implícito contenido en los textos literarios como estrategia de interpretación textual.
- Favorecer el aprendizaje y ejercitación de las habilidades y estrategias que componen la competencia literaria de los estudiantes.
- Ayudar a desarrollar las microhabilidades y estrategias lectoras de los aprendices.
- Promover la mejora de la competencia metafórica de los alumnos por medio del adiestramiento en la utilización de la metáfora con fines comunicativos y para la interpretación textual.

Nuestra investigación, enumerados sus objetivos en los términos arriba expuestos, se enmarca por consiguiente dentro de lo que el MCER define como *programa de aprendizaje global*, lo que indica una actuación didáctica en pos de la mejora del alumno “en todas las dimensiones del dominio de la lengua y la competencia comunicativa” (Consejo de Europa, 2002: 6).

El formato elegido para llevar a cabo la intervención didáctica –i. e., el taller– resulta idóneo a los fines propuestos, por cuanto posibilita la puesta en práctica de las secuencias didácticas proyectadas a partir de los materiales literarios seleccionados de forma exclusiva, y ofrece la libertad de modelar su estructura, contenidos, actividades, secuenciación y control de

los tiempos, así como realizar las adaptaciones y cambios necesarios a lo largo de todo el proceso, además de proporcionar un espacio para la confluencia de la fundamentación teórica de nuestra investigación y la experimentación práctica en el aula.

No obstante, deseamos señalar que el plan de trabajo planteado en el taller por nosotros propuesto ha sido concebido como un modo de trabajo abierto y flexible, susceptible de ser empleado en otros contextos de enseñanza. Es nuestro deseo sin duda ofrecer con nuestro taller una experiencia didáctica que, si así se desea, pueda ser trasladada al aula de español como lengua extranjera e integrada dentro de los programas para la enseñanza del español LE. Con todo ello, no es nuestra intención presentar nuestra propuesta didáctica como un novedoso método de enseñanza de lengua, sino, como hemos mencionado con anterioridad, un modelo de trabajo con los materiales literarios a nuestra disposición para la enseñanza del español, de posible aplicación en diferentes contextos educativos.

Somos conscientes de las limitaciones de nuestra investigación, en tanto que los resultados obtenidos de un grupo de diez alumnos no aportan datos de fiabilidad absoluta. Sin embargo, hemos de decir en su defensa que la propuesta de taller ha sido planificada desde una perspectiva investigadora de carácter cualitativo. A pesar de no demostrar cuantitativamente la hipótesis planteada, esto es, que el tratamiento integrado de las distintas competencias, destrezas, conocimientos y estrategias que componen el dominio de una lengua mediante el uso de los textos literarios como recurso didáctico puede ayudar a la enseñanza y el aprendizaje del español, ofrecemos datos útiles del modo de llevar a cabo el planteamiento de enseñanza diseñado.

Algunos de los componentes que integran el dominio de un idioma, como puedan ser la competencia literaria, metafórica o cultural de los aprendices, son difíciles de cuantificar numéricamente. Aun así, existen trabajos de investigación en ese sentido que avalan el papel del texto literario como agente propiciador del aprendizaje y desarrollo de dichas competencias de la lengua en la actualidad<sup>79</sup>. Sin embargo, un estudio cuantitativo de cada uno de los elementos lingüísticos intervinientes en el aprendizaje del español supera los límites fijados para el presente trabajo investigador. En tanto que creemos que tales consideraciones podrían ser objeto de estudio de futuras y valiosas investigaciones, nuestro propósito actual se centra en la aportación de datos empíricos que avalen la validez del modelo de enseñanza-aprendizaje global del español mediatizado por la literatura.

---

<sup>79</sup> Rosana Acquaroni en la competencia metafórica (2008a) y Rocío Santamaría en la cultural (2008).

## **6.2. Programación didáctica**

### **6.2.1. Denominación y contexto de impartición**

El taller diseñado para llevar a cabo la experiencia práctica de los principios teóricos expuestos en nuestra investigación se denomina “El texto literario en el aula de ELE: una puerta abierta al mundo hispano”. El título del taller pretendía ofrecer una imagen atractiva a los posibles participantes del mismo y al mismo tiempo reflejar el múltiple objetivo propuesto: al asomarse a la puerta representada por el texto, el alumno podrá vislumbrar el mundo hispano proyectado en sus páginas: su literatura, su variedad textual, geográfica y lingüística, así como la cultura –o culturas– que impregnan sus líneas.

La puesta en práctica del taller se llevó a cabo en un contexto de enseñanza no reglada, concretamente en el Instituto Cervantes (I. C.) de Estambul, Turquía. Fue incluido dentro de las actividades culturales del I. C. de Estambul para no entrar en competencia con los cursos regulares de lengua ofrecidos en esas mismas fechas. Por esa razón, se fijó por parte de los responsables institucionales del Centro un precio de matrícula de 100 TL o liras turcas, pudiendo calificarse de pago simbólico al tratarse de 30 Euros al cambio –aproximadamente– en el momento de su impartición<sup>80</sup>.

El cartel anunciador difundido por el Instituto Cervantes en el Centro, y de manera digital a través de la red, así como una breve descripción del taller, pueden ser consultados en el ANEXO II.

### **6.2.2. Descripción del grupo meta**

Los cursos de español en los centros pertenecientes al Instituto Cervantes se caracterizan por estar dirigidos a grupos reducidos de estudiantes, estableciéndose el mínimo en seis y el máximo en doce alumnos por grupo. Para nuestro taller, por tanto, se estipuló que el grupo meta o grupo objeto del estudio experimental estaría formado por un máximo de diez alumnos –ampliable a doce– con los que, habiendo formalizado la matrícula diez estudiantes a día del inicio del taller, se dio comienzo al mismo.

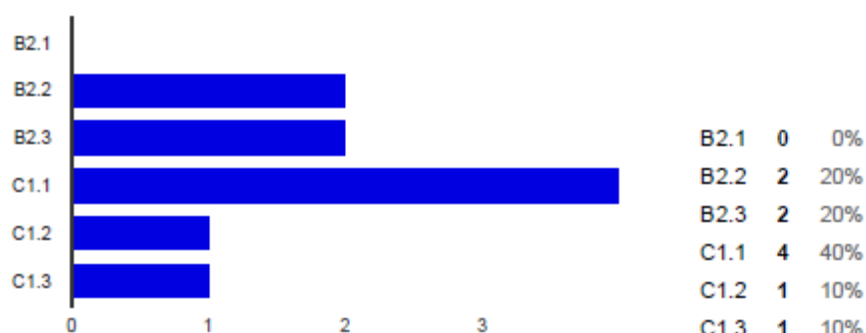
---

<sup>80</sup> Esta cuota tenía como fin cubrir únicamente los gastos correspondientes a los materiales usados en el taller, así como otros gastos corrientes del propio Centro. La docente no recibió ninguna remuneración.

Tal y como rezaba el texto que anunciaba el taller, el requisito mínimo para participar en el mismo consistía en poseer al menos un nivel de español avanzado B2 o superior. No fue posible hacer una selección más acotada de los participantes con respecto a los contenidos del programa, pues la matrícula se efectuaba conforme a la entrada de solicitudes de participación de los alumnos potenciales. Por tanto, el único criterio que poseían el gestor cultural y las auxiliares administrativas del Centro<sup>81</sup> –encargados de dicha labor– para la admisión o rechazo de las mismas era el establecido en el cartel anunciador.

Así pues, el nivel de español estimado del grupo resultante estaría comprendido entre el nivel avanzado B2 y el superior C2, dato confirmado posteriormente tras el cuestionario inicial llevado a cabo durante la primera sesión del taller con el fin de analizar las necesidades de los alumnos y realizar los ajustes necesarios en la programación prevista. Así queda reflejado en el gráfico que muestra los resultados de dicho cuestionario a la pregunta sobre el nivel de español de los alumnos:

**¿Cuál es tu nivel de español alcanzado hasta el momento?**



El grupo meta que formó parte del estudio experimental estaba por tanto compuesto por diez alumnos, con un nivel de lengua bastante homogéneo como muestra el gráfico expuesto, un idioma materno común a todos ellos, el turco, una compensación exacta en cuanto al sexo, –5 masculino; 5 femenino–, de edad comprendida entre los 23 y los 37 años<sup>82</sup>, y provenientes de diferentes contextos educativos y profesionales, desde un piloto de las líneas aéreas turcas, pasando por un profesor de ciencias políticas en una universidad turca, hasta un empleado del Consulado General de Panamá en Estambul, pasando por una trabajadora de un canal de televisión turco y dos estudiantes de universidad. Todo ello confería al conjunto una gran

<sup>81</sup> Mi agradecimiento expreso tanto a Miguel Grajales –gestor cultural del I. C. de Estambul–, como a Ana Lobato, Evrim Aydın y Alanur Tümay, por su ayuda y apoyo entusiasta en todo momento.

<sup>82</sup> Este dato no fue requerido en el cuestionario inicial, sino obtenido de los propios integrantes a lo largo del taller.

diversidad dentro de la homogeneidad imperante en el resto de los elementos señalados. En el aspecto de la confesión religiosa, nueve de los participantes profesaban la religión musulmana y solo uno de los integrantes pertenecía a la religión hebrea.

En cuanto a la experiencia previa en cursos o talleres de las mismas o similares características a las de nuestro taller, la homogeneidad en la falta de experiencia de los participantes era también evidente<sup>83</sup>:

**¿Has participado antes en un taller o curso sobre lengua, cultura y literatura en español o en otro idioma?**

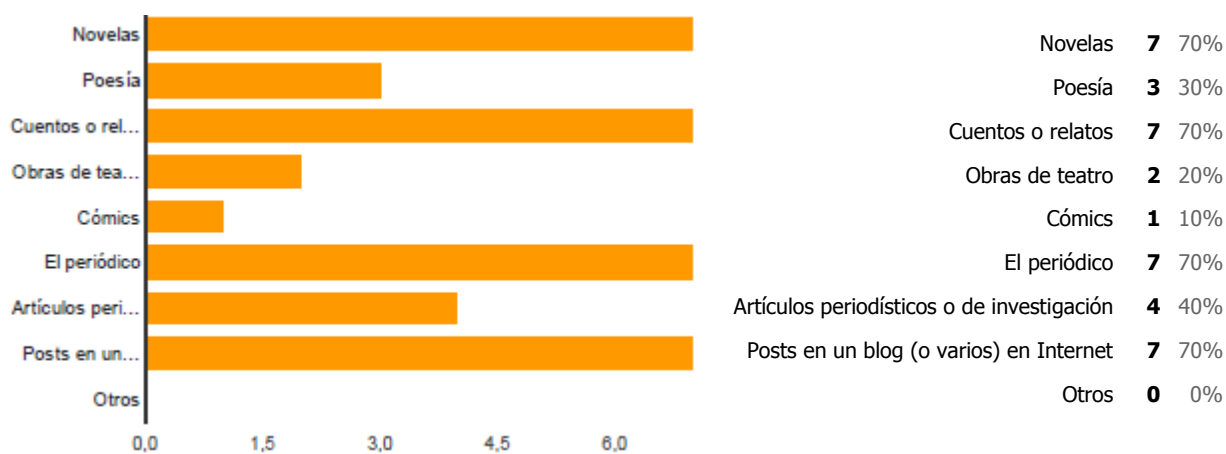


Otro dato a destacar es el alto grado de asiduidad lectora de los alumnos inscritos en el taller, así como el elevado número de alumnos que leían textos literarios fuera de las aulas:

**¿Con qué frecuencia lees en español?**



**¿Qué te gusta leer? Puedes elegir más de una opción**



<sup>83</sup> Todos los gráficos que aparecen en esta sección se extraen del cuestionario inicial, al que volveremos más adelante en el análisis y discusión de los resultados.



La familiaridad con la literatura en español de los estudiantes también sorprende por su abrumadora mayoría, tal y como lo demuestran los resultados de sus respuestas:



Al ofrecer estos datos no deseamos adelantarnos al análisis y discusión de los resultados del taller, lugar donde analizaremos en detalle los resultados del cuestionario perteneciente a la fase previa, sino ofrecer una primera muestra del perfil del alumnado que tomó parte en la experiencia didáctica, aunque, ciertamente, al inicio del mismo solo disponíamos de información aproximativa sobre el número de participantes y su nivel de español alcanzado. Sin embargo, los datos obtenidos en los gráficos extraídos de esta primera encuesta no resultaron del todo sorprendentes o contrarios a nuestras expectativas, más bien esperables – hasta cierto punto–, tratándose de un entorno conocido por la doctoranda como es el I. C. de Estambul, y responde al perfil general de los aprendices que asisten a dicho Centro<sup>84</sup>.

En el ANEXO III incluimos unas imágenes del grupo meta junto a la doctoranda (en el centro en ambas)<sup>85</sup>. La autorización escrita y firmada por sus integrantes para el uso de las fotos, vídeos y materiales producidos durante el desarrollo del taller en la edición de la presente tesis doctoral figura en el ANEXO IV.

### 6.2.3. Programa del taller y textos seleccionados

El taller se proyectó para un total de treinta horas, repartidas en diez sesiones de tres horas por sesión, siendo su duración completa de cinco semanas. La programación completa de las distintas sesiones fue entregada en la primera sesión, con el fin de que los alumnos conocieran desde el inicio los contenidos del taller y se hicieran así responsables de los tiempos de lectura, fechas de entrega y devolución de las tareas, realización de los cuestionarios, etc., haciéndoles partícipes del desarrollo de la experiencia didáctica en todo

---

<sup>84</sup> La doctoranda trabajó como profesora de español en el I. C. de Estambul desde comienzos de 2003 hasta finales de 2010.

<sup>85</sup> Desafortunadamente, dos de los alumnos participantes se hallaban ausentes los días en que se tomaron las fotos.

momento y animándoles a que, de ser necesario, negociaran con la docente los cambios que considerasen oportunos. El programa definitivo para el taller aparece recogido en el ANEXO V.

Como señalamos en el apartado anterior, no hubo proceso selectivo de los alumnos que participarían en el mismo, por exigencias del centro colaborador. Debido a ello, la elección de los textos hubo de ser llevada a cabo por la doctoranda con un criterio aproximativo en varias ocasiones, teniendo como base los objetivos perseguidos con la intervención didáctica – lingüísticos, literarios y culturales–, junto con los datos en nuestro poder concernientes al diseño del taller, el lugar de impartición y el grupo al que iba dirigido, es decir:

- El *contexto de impartición* sería el I. C. de Estambul
- El *grupo meta* estaría compuesto por unos diez o doce alumnos a lo sumo
- El *nivel de español* estimado se hallaría entre el nivel avanzado B2 y el superior C2
- La *duración* del taller sería de treinta horas, distribuidas en sesiones de tres horas

Más allá de esta información previa, por la experiencia de la doctoranda en dicho centro, a la que ya aludimos, se preveía:

- Un alto nivel cultural
- Un hábito lector bastante desarrollado
- Una media de edad de los asistentes de treinta años aproximadamente
- Conocimiento de al menos otra lengua extranjera además del español por parte de los aprendices

Remitiéndonos a nuestras propias consideraciones respecto a los principios y recursos de aplicación para la selección textual analizados en los apartados 5.2 y 5.3, nos vimos obligados a prescindir de las fases 1 y 3 del proceso de selección propuesto, por estar sujetas ambas a la cooperación de los alumnos<sup>86</sup>. De esta forma, frente al reto de elegir textos

---

<sup>86</sup> Recordemos que la fase 1 incluía la administración de un test inicial sobre gustos e intereses de los estudiantes y/o el uso de los comienzos o de resúmenes breves sobre la trama de varias obras, y la fase 3 la aplicación de un *cloze test* (o similar, como un test de palabras insertadas) del texto o textos pre-seleccionados durante las dos fases anteriores para comprobar la adecuación real de los textos al nivel de lengua adquirido por los aprendices.

literarios para un grupo de alumnos cuyo perfil solo conocíamos parcialmente, nos hallamos situados en el paso o fase 2 del procedimiento, correspondiente al profesor. No obstante, a pesar de que la labor dependía en gran medida de nuestra propia formación literaria y experiencias lectoras, intentamos ser lo más sistemáticos posible ayudándonos del cuestionario en forma de escala propuesto por Lazar –modificado como vimos para adaptarlo a los intereses particulares de este estudio– en el que se contemplan las tres áreas a las que debemos dirigir nuestra atención a la hora de evaluar el material literario para el aula de idiomas: curso, alumnos y texto, y el listado de consulta rápida de criterios analizado en el apartado 5.3.

Con todo ello presente, se pretendió ofrecer un amplio y variado abanico de muestras textuales que fueran coherentes con los objetivos fijados para el taller y que observaran en la medida de lo posible los criterios mencionados en el apartado 5.3, dando como resultado un programa de taller compuesto de doce microrrelatos, cuatro cuentos, un relato y una novela breve. Repasaremos brevemente las características generales de los textos literarios seleccionados en relación a los criterios observados para los diferentes componentes del proceso formativo:

1. *Tipo de curso –o taller– y objetivos educativos.* En esta primera aproximación, elegimos documentos:
  - Auténticos, originales, de la literatura en español.
  - Íntegros, no fragmentados.
  - Pertenecientes a la literatura contemporánea en general, incluyendo algunas muestras de la literatura clásica.
2. *Estudiantes a los que nos dirigimos.* Teniendo en cuenta este factor, intentamos que los textos fueran:
  - Apropriados para el grupo etario esperado.
  - Atrayentes, motivadores y divertidos en la mayoría de los casos.
  - Sugerentes, potenciadores de la imaginación y creatividad del alumnado.
  - Sobre temas diversos de interés general: fantástico, amoroso, político, histórico, humorístico, etc.

- Adecuados al nivel de lengua estimado de los alumnos.
- Representantes de la literatura en lengua española tanto de España como de Latinoamérica.
- Reflejo de la cultura específica a la que pertenecen.
- Exponentes de modismos y expresiones idiomáticas propias de la lengua meta.
- Accesibles, de fácil lectura y comprensión.
- Próximos en algunos casos a la cultura de los alumnos.

3. *Pertinencia de los textos.* Las producciones literarias seleccionadas se distinguen por ser (o estar):

- Disponibles y de fácil distribución entre los alumnos.
- De distinta extensión, ajustados al tiempo previsto para la instrucción.
- Rentables didácticamente, generadores de actividades y tareas de diverso tipo.
- Potencialmente relacionados a nivel intertextual.
- Exponentes de la variedad lingüística del país de donde proceden.

Para concluir, deseamos realizar algunas puntualizaciones respecto de las decisiones tomadas durante el proceso selectivo de los textos y los rasgos que definen los documentos programados para nuestro taller:

- A pesar de que el objetivo inicial era seleccionar textos íntegros para el taller, no se descartaba por principio incluir algunos fragmentos de novela que tuvieran una estructura cerrada o que poseyeran cierta cohesión interna. De hecho, ante el rápido progreso de las tres primeras sesiones, se pensó en la eventual necesidad de ampliar el programa del taller e incluir otros textos, para lo cual se prepararon dos fragmentos de novela y un relato breve<sup>87</sup>, aunque finalmente no fueron necesarios ninguno de los textos dispuestos a tal efecto.

---

<sup>87</sup> Se trataba de un fragmento de la novela *La colmena*, de Camilo José Cela, en concreto el fragmento en el que un personaje se suicida por el olor a cebolla; un fragmento de *El crítico*, de Baltasar Gracián, a petición de uno de los participantes en el taller –aunque el alumno en cuestión no hizo referencia a dicha obra específicamente, sino a su autor–, en el que Critilo dialoga con Andrenio sobre su paso por España y

- Como se puede observar en el programa del taller, aunque los textos seleccionados pertenecen en su mayoría a la narrativa contemporánea, tampoco desechamos la idea de introducir algún texto de la literatura clásica. Al incluir un texto de Juan de Timoneda, otro de Nasreddin Hoca y uno de Ibn Asim de Granada, por su lejanía en el tiempo, sopesamos su idoneidad en cuanto a la dificultad lingüística, temática y cultural que representaban, considerándolos finalmente ajustados al nivel de los estudiantes esperado en esos tres aspectos.
- El nivel de competencia, tanto lingüística como metafórica, de conocimientos literarios y destreza lectora de los alumnos respecto a los textos elegidos hubo de ser valorado en abstracto, teniendo como única base de referencia el esperable para el grado de dominio de la lengua estipulado para participar en el taller.
- Al incluir textos de autores de diversa procedencia, éramos conscientes de que en el desarrollo futuro de las secuencias didácticas habría que poner especial énfasis en el diseño de actividades que ayudaran a los estudiantes a resolver las disimilitudes que surgieran de las diferencias idiomáticas y socioculturales reflejadas en los textos, así como de las particularidades históricas en las que se desarrollaban los acontecimientos narrados.
- Se tuvo muy en cuenta el contexto de impartición del taller. Con ello se pretendía crear un vínculo o sentimiento de cercanía entre los alumnos y los textos. Por esta razón acudimos a textos que, aun estando escritos en lengua española, estuvieran de alguna forma relacionados con su país, su historia, su cultura o su religión<sup>88</sup>.

Pese a todos los esfuerzos realizados para llevar a cabo una selección textual adecuada y metódica, ante la ausencia de participación de los propios alumnos en el proceso selectivo a causa de las condiciones de viabilidad, no podíamos garantizar el éxito absoluto de las lecturas seleccionadas para nuestro taller. Por este motivo, se incluyó un apartado específico

---

su opinión sobre los españoles; por último, del cuento corto de Luis Sepúlveda “Para matar un recuerdo”, también a sugerencia de dos alumnos del taller.

<sup>88</sup> Es el caso del cuento “La discusión por señas”, en la que aparece como uno de los personajes principales el emperador cristiano de Bizancio, o “La buena receta”, de Nasreddin Hoca, personaje emblemático de la cultura y la literatura turca.

sobre el nivel de satisfacción de los alumnos con los textos elegidos dentro de los cuestionarios que se realizaron al inicio, durante y al final del proceso, con el fin de comprobar la idoneidad de los mismos desde el punto de vista de los aprendientes y poder llevar a cabo los ajustes necesarios. Con ese proceder esperábamos mitigar las limitaciones de partida con las que contábamos y dotar al programa de mayor probabilidad de éxito desde el punto de vista de un currículo centrado en el alumno<sup>89</sup>.

Finalmente, quizás se eche en falta la inclusión entre los materiales literarios seleccionados de textos pertenecientes a otros géneros como la poesía o el teatro. Nuestro propósito, sin embargo, era focalizar nuestra atención en los textos de la narrativa contemporánea en español y, por qué no, de la literatura clásica en caso de ser viable. La razón que respalda esta decisión no es otra que la de acotar el campo de actuación de nuestra investigación, así como atender a un área de la literatura que consideramos más desfavorecida desde el punto de vista de la didáctica en ELE, debido probablemente a la dificultad que entraña su mayor extensión y complejidad estructural y temática en muchas ocasiones. Hemos querido romper una lanza a su favor en nuestro estudio y centrar nuestros esfuerzos en llevar al aula textos narrativos que habitualmente –creemos que por las razones apuntadas– no son utilizados para la enseñanza del español, como es el caso de la novela. Prueba de ello son los estudios llevados a cabo en el contexto que nos ocupa por buena parte de sus autores. Recordando lo expuesto al respecto en su momento en el epígrafe 2.2, hasta hoy día contamos con las aportaciones de Naranjo Pita, Marta Sanz Pastor, Rocío Santamaría –esta última con alguna incursión puntual en el cuento–, y Selena Millares en poesía, junto con la de Rosana Acquaroni, esta vez sí, tanto en narrativa o teatro, como en poesía. Hemos de señalar, no obstante, que Acquaroni, en los trabajos citados con anterioridad en dicho apartado, no hace uso de novelas u obras de teatro completas, sino solamente de fragmentos. Frente a este panorama, nuestro propósito y nuestro reto a la vez es dar cabida a los textos narrativos en toda su extensión, sin exclusiones innecesarias en muchos casos, ofreciendo así una prueba empírica de que se trata de una labor abordable, siempre y cuando se tengan en cuenta ciertos criterios y principios.

---

<sup>89</sup> Consideramos que la selección de los textos es primordial para obtener una respuesta positiva por parte de los aprendices, y que por tanto se encuentran en estrecha relación. Los resultados favorables o desfavorables de la intervención didáctica dependen en gran medida de los materiales –en este caso los textos literarios– con los que la llevemos a cabo.

#### 6.2.4. Secuencia didáctica: etapas de explotación

La propuesta de taller presentada está compuesta de siete secuencias didácticas que giran en torno a uno o varios textos literarios. A su vez, dichas secuencias se hallan repartidas a lo largo de las diez sesiones programadas, ocupando cada secuencia una o varias sesiones dependiendo de la extensión del texto o textos utilizados para la explotación didáctica. Cabe señalar que la secuencia organizada a partir de la novela corta *Aura* ocupa la totalidad de las sesiones del taller, vertebrando de alguna manera el desarrollo del mismo.

El criterio seguido para la clasificación de las tareas o actividades propuestas dentro de cada secuencia didáctica es *por objetivos*, lo cual queda reflejado en la planificación de las sesiones que analizaremos más adelante. Teniendo en cuenta la extensión de los materiales seleccionados para nuestro taller, la secuencia para la explotación didáctica de los textos más breves queda estructurada en: *actividades de prelectura, durante la lectura y poslectura*. En cuanto a los más extensos –como es el caso del relato “Dos palabras”, de algo más de ocho páginas de extensión, y la novela *Aura*, de cincuenta páginas–, debido a su mayor envergadura, decidimos seguir la división sugerida por Collie y Slater (1987), en la que las actividades destinadas a ser llevadas a cabo durante la lectura se dividen a su vez en *actividades para mantener el interés y para la explotación de puntos cruciales*. Todas las secuencias didácticas proyectadas convergen en una *tarea final* que se ha intentado plantear, siempre que ha sido posible, como una elección de los alumnos entre varias opciones.

Teniendo presente que el objetivo general de las secuencias didácticas es el de ayudar a desarrollar la competencia comunicativa de nuestro alumnado en sus diversos componentes de una forma integrada a través de la creación o diseño de actividades que favorezcan tal desarrollo global, es nuestro deseo hacer una descripción pormenorizada de los objetivos particulares perseguidos en las diferentes etapas de la explotación didáctica de los textos literarios llevada a cabo en el taller:

##### **a. Actividades de prelectura o antes de la lectura.**

Con la mirada puesta en inducir a los estudiantes a leer el material elegido por sí solos, las actividades de prelectura se presentan de vital importancia, y el propósito perseguido con su utilización de múltiple carácter. De manera esquematizada, podemos distinguir los

objetivos que siguen:

- *Pre-enseñar el nuevo vocabulario* relevante a la historia, con el fin de hacerlo familiar y que el comienzo de la lectura sea una experiencia fácil y gratificante para el alumno.
- *Explorar los temas principales* que aparecen en el texto, para extraer los pensamientos, opiniones y sentimientos de los estudiantes acerca de los mismos.
- *Despertar el interés y la curiosidad* de nuestros educandos por leer el texto.
- *Activar los conocimientos y experiencias previas* de los alumnos, conectándolos con el texto que van a leer, para facilitar su comprensión por una parte, y crear un vínculo personal entre el lector-aprendiz y el texto que aumente su interés e implicación en la lectura, por otra.
- *Situar el texto en su contexto histórico, cultural y literario*, con el objeto de ofrecer información a los estudiantes que les sirva a su vez de estrategia interpretativa del texto.

Teniendo en cuenta los objetivos de la etapa de prelectura, en la explotación didáctica de los textos presentados hemos diseñado actividades en las que es necesario:

- Predecir lo que va a ocurrir en la historia a partir del título, el primer párrafo o la portada de la obra.
- Anticiparse al final de la historia.
- Recurrir a los conocimientos previos para reaccionar espontáneamente a estímulos basados en el comienzo del texto: imágenes, palabras, expresiones, etc.
- Contar anécdotas, recuerdos o experiencias propias relacionadas con el tema del que trata el texto.
- Buscar información sobre el autor, su vida, su país, su obra, autores y personajes coetáneos, etc. y/o la época en que se basan los acontecimientos narrados.
- Crear un montaje sobre la biografía de un autor, un período histórico, etc.
- Trabajar con el vocabulario o las primeras frases del texto.
- Escenificar sin palabras una parte del texto y formular hipótesis sobre su sentido.



- Adivinar el perfil del personaje principal de la historia basándose en palabras y frases clave del texto.

## **b. Actividades durante la lectura.**

Tal y como hemos adelantado, los objetivos para la segunda fase o etapa de explotación textual se subdividen en dos secciones para los textos de mayor extensión, que en el caso de los más reducidos quedan agrupados en una sola.

**1. Para mantener el interés de la lectura.** Una vez que hemos logrado acercar el texto a nuestros estudiantes, es esencial poner en práctica actividades cuyos objetivos sean:

- *Conservar vivo el interés de la lectura* por parte de los alumnos.
- *Contribuir a la comprensión del texto* a nivel de lenguaje, ideas o caracterización.
- *Mantener una visión global del texto* en todo momento.
- *Crear un puente de unión entre el trabajo en casa y en el aula* cuando sea pertinente.

En el caso de las lecturas más breves, como los microrrelatos o los cuentos elegidos, tal y como sugieren Collie y Slater (1987), una o dos actividades de este tipo han sido suficientes para cumplir con los objetivos señalados, mientras que para los textos más extensos se ha hecho necesario diseñar un mayor número de ellas para abarcar todos nuestros propósitos, teniendo muy en cuenta que las actividades de este tipo en este último caso cumplen además la función de servir de enlace entre el trabajo en casa y en clase, lo que les otorga una mayor relevancia.

Seguimos la división de Collie y Slater a la hora de clasificar las actividades pertenecientes tanto a este apartado como a los sucesivos, siendo así que distinguimos dos grupos: *actividades de lectura en casa o en clase con cuestionarios*<sup>90</sup> y *actividades*

---

<sup>90</sup> Collie y Slater (1987) solo contemplan este tipo de actividades para ser llevadas a cabo en casa, debido a que en su libro este tipo de actividades se llevan a cabo únicamente con textos extensos. Nosotros añadimos la opción “en clase” por considerar la posibilidad de ser aplicadas a textos breves en nuestro taller.

*con efecto bola de nieve, y dentro del primero: actividades para la comprensión del texto, para la consideración de asuntos morales o estéticos y para trabajar con dificultades de lengua*<sup>91</sup>.

Con los fines previamente marcados en mente, en las actividades proyectadas para esta etapa los alumnos han de atender a lo siguiente:

***a) Actividades de lectura en casa o en clase con cuestionarios.***

***1. Para la comprensión del texto:***

- Responder a preguntas de comprensión e interpretación sobre la lectura.
- Preparar sus propias preguntas sobre el texto que han leído.
- Dar una versión oral propia de la historia leída al compañero.
- Llevar a cabo una lectura colectiva del texto.
- Discriminar la información relevante de la historia narrada para hacer un resumen.

***2. Para la consideración de asuntos morales o estéticos:***

- Extraer una moraleja o enseñanza de la narración.
- Expresar argumentos a favor o en contra de un tema o situación reflejada en el texto.

***3. Para trabajar con dificultades de lengua:***

- Emparejar palabras o expresiones del texto con su sinónimo o definición.
- Parafrasear o explicar el significado de expresiones idiomáticas.
- Relacionar expresiones idiomáticas con expresiones equivalentes en su idioma.
- Descubrir palabras del texto en una sopa de letras.
- Sustituir palabras en el texto original o completar frases con las palabras o expresiones trabajadas.
- Referir lo ocurrido en el relato narrado utilizando un tiempo verbal diferente.

---

<sup>91</sup> Estas distinciones y subapartados no se verán reflejados en el diseño final de las secuencias didácticas para las diferentes sesiones por razones de economía y claridad. En ellas solo haremos visibles las divisiones más generales, es decir: *actividades de prelectura*, *actividades durante la lectura* (y dentro de ellas: *actividades para mantener el interés de la lectura* y *para la explotación de puntos cruciales*, únicamente para los textos más extensos) y *actividades de poslectura o finales*.

- Explicar las diferencias encontradas en cuanto a estilo, registro y/o dificultad al llevar a cabo cambios de léxico o tiempo verbal en el texto.

***b) Actividades con efecto bola de nieve.***

- Elaborar una representación gráfica de los acontecimientos de la historia.

**2. Para la explotación de puntos cruciales.** Durante la explotación didáctica de los textos utilizados, sobre todo cuando tratamos con textos largos, no solo pretendemos aproximarnos a la historia narrada desde una perspectiva global, sino, en ocasiones, centrar la atención de los aprendices en los eventos o temas más significativos de la narración, motivo por el cual la finalidad de las actividades incluidas en esta sección ha de consistir en:

- *Explotar didácticamente los puntos culminantes de la historia* que estemos leyendo.
- *Ayudar a la comprensión del texto literario* resaltando las escenas más relevantes.
- *Estimular la expresión de la reacción personal de los estudiantes* ante las cuestiones o temas más significativos de la obra.

Siguiendo con la clasificación propuesta por Collie y Slater (1987), en este apartado disponemos de actividades de escritura, actividades de audición y lectura y actividades orales<sup>92</sup>. Con el fin de atender a los objetivos planteados, las actividades previstas para esta fase requieren para su puesta en práctica de las siguientes acciones por parte de los estudiantes:

***a) Actividades de escritura:***

- Resumir el texto leído con un número determinado de palabras.
- Crear una conversación a partir de una escena sin diálogo.
- Describir a una persona utilizando expresiones metafóricas inventadas.
- Escribir un epitafio para la tumba de un personaje fallecido.

---

<sup>92</sup> Una vez más, aunque su existencia sea un hecho, las subdivisiones presentadas no quedarán reflejadas de manera explícita en el diseño final de la secuencia didáctica.

- Crear un diálogo haciendo uso de las expresiones idiomáticas estudiadas.
- Redactar una noticia para el periódico sobre los acontecimientos narrados<sup>93</sup>.
- Elaborar un discurso político.
- Escribir un final para la historia<sup>94</sup>.

***b) Actividades de audición y lectura:***

- Escuchar la lectura de la descripción de un personaje y dibujar mientras se escucha.
- Leer y escuchar diferentes textos sobre temas o cuestiones relacionadas con el texto principal.
- Leer un discurso político.

***c) Actividades orales:***

- Regalar palabras a los compañeros explicando su objetivo.
- Inventar un nombre para un personaje y justificarlo ante la clase.
- Participar en un concurso de preguntas-respuestas sobre la lectura realizada.
- Elaborar un tráiler sobre la historia narrada y escenificarlo en el aula.
- Elaborar una representación para el teatro o la televisión de una escena clave de la historia<sup>95</sup>.

***c. Actividades de poslectura, después de la lectura o finales.***

Concluidas las etapas de prelectura y lectura de los textos programados, hemos de atender al cierre de la secuencia didáctica, de forma que, haciendo un compendio final de lo leído, fijemos en la mente de los alumnos una experiencia de lectura que les sea gratificante y les anime a seguir leyendo en un futuro otros textos literarios en lengua española. A fin de alcanzar este objetivo general, hemos de ocuparnos de los siguientes objetivos de etapa:

---

<sup>93</sup> Aunque esta actividad pertenece claramente a esta sección, en la explotación didáctica del relato “Dos palabras” se llevó a cabo después de la rueda de prensa realizada dentro de las actividades de poslectura o finales, con el propósito de rentabilizar la información obtenida por los estudiantes durante dicha actividad.

<sup>94</sup> Esta actividad, como algunas de las incluidas en esta sección, puede ser utilizada también como actividad de poslectura o final.

<sup>95</sup> De nuevo, esta actividad puede ser utilizada como actividad de poslectura o final.

- *Mantener vivo el sentido general del texto literario* que cada persona haya ido forjando para sí a lo largo de la lectura con la ayuda obtenida de la realización de las actividades anteriores, tanto en casa como en el aula.
- Involucrar a nuestros educandos en la *puesta en común de opiniones* acerca de los temas tratados en la lectura, la presentación de los personajes, sus características principales, actuación y desarrollo a lo largo de la obra, la estructura global del texto y la esencia del mismo.

Nuestra previsión de actividades didácticas para lograr los objetivos señalados incluye realizar prácticas como:

- Dibujar o describir imaginativamente elementos que forman parte de la narración.
- Relacionar lo referido en el texto con su entorno geopolítico y social.
- Llevar a cabo una lectura intertextual o contrastiva entre los textos trabajados.
- Retomar las predicciones o hipótesis realizadas antes de la lectura, explicando su sentido y comparándolas con el texto original.
- Trabajar con otras expresiones metafóricas a partir de las encontradas en el texto.
- Realizar un ejercicio narrativo o conversacional similar en formato y estilo al representado en el texto.
- Escenificar las conversaciones creadas a partir del formato y estilo del texto original.
- Crear un final para la historia.
- Llevar a cabo una rueda de prensa con los personajes del relato.
- Redactar una noticia para un periódico, revista o programa, basada en la rueda de prensa con los personajes de la historia.
- Diseñar una cubierta para la publicación de la historia o libro que han leído, explicando el sentido y el efecto de su diseño.
- Crear una escultura con los personajes de la historia, explicando su relación con la trama y entre ellos.
- Llevar a cabo un debate sobre el tema del que trata la lectura.

- Escuchar una canción relacionada con el tema o los personajes de la narración.
- Visionar uno o varios vídeos relacionados con el tema, lugares o situaciones representadas en el texto.
- Visionar una adaptación al cine de la obra leída, contrastándola con la versión original.

#### ***d. Tarea final.***

Una vez finalizadas las tres etapas de explotación didáctica de los textos elegidos para la instrucción en nuestro taller, la tarea final, como su propio nombre indica, consiste en un trabajo que los alumnos –individualmente, en parejas o en grupo, en casa o en clase– llevan a cabo a partir del texto o textos literarios que han leído, y cuyos fines son:

- *Reflexionar sobre el tema o los acontecimientos narrados.*
- *Adoptar una postura crítica ante los temas tratados, plasmándola en el trabajo realizado.*
- *Afianzar el aprendizaje producido a través de la resolución de una tarea.*
- *Transferir los conocimientos adquiridos –lingüísticos, culturales, literarios, metafóricos, lectores– durante la secuencia didáctica a otros contextos discursivos.*
- *Mostrar la comprensión total del texto mediante el manejo de su discurso.*
- *Crear textos propios a partir de los textos trabajados.*
- *Ejercitar la imaginación con la elaboración de nuevas muestras textuales.*

Hemos de señalar que las secuencias didácticas no están determinadas por la tarea final planteada, sino que, por el contrario, esta surge de la naturaleza del texto o textos trabajados y las características de las actividades que se hayan llevado a cabo durante la sesión o sesiones previas. Como apuntamos en un comienzo, hemos ofrecido al menos un par de alternativas para cada tarea final, procurando con ello adaptar en lo posible la tarea a los gustos de los aprendices. Entre ellas encontramos las siguientes opciones:

- Escribir un poema a partir de la información contenida en el texto.

- Imaginar una situación como la expresada en la historia.
- Crear un cuento o relato de las mismas características del original en un contexto diferente.
- Contar otra historia del mismo autor con sus propias palabras o inventar una nueva.
- Describir una situación o contar un argumento siguiendo las pautas y utilizando las expresiones del texto original.
- Reescribir la historia cambiando de registro.
- Contar la historia invirtiendo el rol de los personajes o trasladándola de época.
- Continuar un discurso inconcluso siguiendo el estilo del original y dándole un final propio.

### **6.2.5. Dinámica de aula y sistema de trabajo**

Tal y como avanzamos en el apartado 4.4., nuestra propuesta didáctica se enmarca en su mayor parte dentro del denominado enfoque por tareas, perteneciente al paradigma comunicativo de enseñanza de la lengua. Consideramos necesario puntualizar debidamente el hecho de incluir nuestro proyecto “en su mayor parte” en dicho enfoque, ya que, a pesar de que las acciones metodológicas y los procedimientos de enseñanza llevados a cabo en el diseño e implementación del taller reflejan un seguimiento de los preceptos observados en el enfoque por tareas, lo cierto es que no lo hacen en su totalidad, pues, como hemos advertido anteriormente, las actividades y tareas creadas para la explotación didáctica de los textos literarios dentro de cada secuencia didáctica no resultan de la tarea o tareas finales planteadas, sino de las características o particularidades de los textos empleados para la instrucción pedagógica.

Respecto de la metodología de trabajo llevada a la práctica en el aula, es nuestra pretensión en todo momento dar cabida a la diversidad de los estudiantes participantes en el taller en cuanto a sus capacidades, necesidades y preferencias, por lo que el agrupamiento de los alumnos varía de una actividad a otra, siendo así que en cada secuencia didáctica proyectada se observa el cambio continuo de agrupamiento: desde las actividades enfocadas al trabajo personal e individualizado, pasando por aquellas en las que se hace necesaria la colaboración con uno o varios compañeros, hasta las que requieren del trabajo conjunto de

toda la clase para su realización. Todo ello sin necesidad de un orden fijo establecido desde el inicio, de forma que el grupo-clase varía de estructura conforme se desarrolla la secuencia, formando así parejas o grupos de distinto tamaño, cambiando de compañero o compañeros de trabajo, combinando un grupo con otro, o trabajando en solitario en diferentes momentos del proceso. Además de atender a la previsible diversidad entre los discentes, con la disposición flexible de los grupos en las distintas secuencias del taller, aspiramos a crear un grupo-clase cohesionado y un ambiente de trabajo óptimo en el aula, fin al que con toda seguridad contribuye el trabajo con distintos compañeros, pues ofrece a los alumnos la ocasión de socializar y conocerse mejor, amén de fomentar el aprendizaje cooperativo y asegurar la participación activa de todos los participantes en el taller.

A la flexibilidad en el modo de ordenación o agrupación de los aprendices le sigue la oferta de numerosas y variadas opciones de explotación de los textos seleccionados, de entre las que la docente deberá elegir dependiendo del tamaño del grupo-meta, las características de los alumnos, sus necesidades, intereses y actitudes, el ritmo de trabajo observado, el tiempo disponible, las destrezas que se pretenden desarrollar, etc. Por consiguiente, la trayectoria a seguir en cada secuencia didáctica es abierta, es decir, no aparece determinada en el diseño final de las mismas, sino que dependerá de las particularidades del grupo al que va dirigida la instrucción y el juicio conformado por la profesora de este último para la elección de las actividades o tareas en cada etapa de explotación textual. Dicho de otro modo, a cada texto corresponderá una secuencia específica para su explotación, determinada por la naturaleza intrínseca del grupo-meta y el criterio que de esta se forme la docente, junto con las circunstancias concretas del aula y la evolución observada a lo largo del proceso en su caso.

Las secuencias programadas para el presente taller, por tanto, plantean una amplia batería de actividades y materiales de diversa índole surgidos a partir de los textos seleccionados, cuya completa realización no se hace necesaria, ya que, como queda señalado, la docente deberá valorar cuáles se adecúan mejor a las particularidades del grupo y elegir las más apropiadas para cada etapa o fase de explotación del texto. La idea que subyace a nuestro planteamiento es que la explotación didáctica planificada se ajuste al grupo-clase y no a la inversa, lo que permitirá su aplicación o puesta en práctica con grupos diferentes. Somos conscientes de que el diseño de secuencias didácticas abiertas supone un proceso laborioso para la docente que, sin embargo, como deseamos mostrar en nuestra investigación, augura un elevado nivel de éxito.



De las actividades propuestas dentro de cada secuencia didáctica hemos de señalar dos cuestiones. La primera de ellas es que estas se plantean sin predominio particular de una destreza concreta, puesto que, de acuerdo con los principios planteados en nuestra investigación, a través de ellas pretendemos lograr el desarrollo global de las destrezas de la lengua de forma integradora. Al igual que con los agrupamientos y la trayectoria a seguir dentro de cada secuencia, la elección de las actividades y la posible preeminencia de una destreza sobre las demás es libre, lo que significa que dicha elección estará determinada por las necesidades detectadas y los objetivos perseguidos por la profesora en cada momento de la explotación del texto.

La segunda cuestión a destacar con respecto a las actividades diseñadas es su carácter flexible y no restrictivo. Como adelantamos en un principio, las actividades sugeridas para cada texto surgen del texto mismo. Aunque en ocasiones hemos hecho uso de actividades encontradas en las referencias bibliográficas aportadas al final de nuestro estudio, lo cierto es que incluso estas, al ser aplicadas a los diferentes textos utilizados en el taller, han sufrido alteraciones, cambios o adaptaciones. Esto es así por cuanto concebimos que el proceso de didactización de un texto, o lo que es lo mismo, la preparación del texto para su utilización en la instrucción del aula, debe partir de la naturaleza del propio texto, y no de la elección o diseño previo de unas actividades en las que, como si de moldes se tratara, ha de encajar el texto. Las actividades y tareas creadas para cada una de las secuencias propuestas han de contemplarse como recursos o instrumentos didácticos abiertos: originales unos, pensados desde y para un texto en particular, y aun así susceptibles de ser alterados y utilizados con otro texto o textos; llegados a través de diversas vías investigadoras otros, recogidos para ser aplicados a los textos proyectados para nuestro taller, y sin embargo, adaptados sin titubear a la hora de atender a las necesidades propias y al carácter de los materiales literarios seleccionados.

Como se podrá inferir por todo lo expuesto hasta ahora, el tiempo de trabajo necesario para llevar a cabo las secuencias didácticas programadas, aun habiendo sido fijado en treinta horas para el taller propuesto en nuestra investigación, podría ser de un número mayor o menor de horas. Es fácil observar que el tiempo que se necesitaría para llevar a la práctica el total de las actividades y tareas propuestas en las secuencias didácticas diseñadas supera con creces el número de horas previstas para la instrucción, circunstancia –como confiamos haber justificado debidamente– esperable y deseable dentro de nuestro proyecto de taller, ya que nos

permite hacer un uso diversificado de los tiempos del aula. Tal y como señalamos con anterioridad, al trabajar con secuencias abiertas, la trayectoria a seguir la marca el desarrollo mismo del taller, el cual se haya sujeto a factores tales como las necesidades detectadas en un momento dado, las preferencias observadas o expresadas por los estudiantes, el tiempo del que disponemos o el ritmo de trabajo, que a su vez variará en función de la dificultad, extensión, interés o actitud hacia el texto o el tipo de actividad presentada. Dichos elementos o circunstancias serán los que determinen el tiempo de realización de las actividades planificadas, contingencias ante las que la profesora ha de estar prevenida con el fin de administrar correctamente los tiempos y ceñirse a las horas previstas para cada sesión dentro del programa del taller. Por tanto, y para concluir, la profesora será la que en última instancia, y dependiendo de las circunstancias concretas en que se desarrolle la intervención didáctica, flexibilice los tiempos hasta lograr el equilibrio deseado. El modo de llevarlo a cabo, como es de imaginar, es eligiendo unas actividades y desechando otras, o modificando en su caso el procedimiento a seguir para su realización –acortando, alargando, sustituyendo elementos– conforme al avance del proceso de instrucción.

El modelo de trabajo previsto para el taller difiere para los textos breves –microrrelatos y cuentos– y los más extensos –el relato y la novela introducidos en la programación–, de modo que en el caso de los primeros, tanto las actividades de prelectura, durante la lectura, finales o de cierre, y a veces incluso la tarea final, se llevan a cabo durante el período lectivo, mientras que para los segundos se hace necesario recurrir a la lectura en casa y la realización de algunas de las actividades fuera del aula, como es el caso de la búsqueda y recogida de información para algunas de las actividades de prelectura, los cuestionarios de comprensión e interpretación del texto o la mayoría de las tareas finales. Consideramos el sistema o modelo de trabajo mixto casa-clase adoptado para nuestra propuesta investigadora el más adecuado a los fines perseguidos en la misma, pues es el único que permite la introducción en el aula de textos literarios de mayor extensión que la que podría abarcarse dentro de los límites horarios fijados para la instrucción didáctica.

Siendo nuestro objetivo hacer uso de materiales de la literatura en español de variada longitud, y no deseando prescindir de valiosas obras pertenecientes a la narrativa –y dentro de esta al relato o a la novela–, sin duda el apoyo en el trabajo del alumno en casa constituye una buena medida a tomar. Una vez adoptada esta opción de trabajo, respaldada como vimos por autores como Collie y Slater (1987) o Gillian Lazar (1993), en el diseño de las secuencias se

ha tenido muy en cuenta el encadenamiento de las actividades aula-casa-aula, etc., de forma que la relación entre ellas fluya de forma natural, creando una conexión entre las unas y las otras en las que el espacio intermedio debe ser llenado por el propio alumno. Este último habrá de leer los textos y realizar las actividades de manera individual, para, posteriormente, llevar a clase el fruto de su labor y ser puesto en común con el resto de compañeros. El resultado esperado de tal actividad es la creación de un nexo de unión entre el alumno-lector y el texto más personal, que convierta el tiempo del aula en una extensión del trabajo individual. A más de establecer un enlace entre los espacios casa-clase y el fomento de una estrecha relación texto-lector, conservar el interés despertado por el texto, obtener una respuesta interiorizada, reflexiva, de la lectura, o proporcionar al alumno la satisfacción de poder enfrentarse a un texto de cierta extensión en español por sí solo, constituyen los logros añadidos a los que, creemos, podemos aspirar con la implementación del sistema de trabajo mixto planteado en el taller.

Para finalizar, se prevé una evaluación formativa del proceso instructivo llevado a cabo durante el taller, coherente con los objetivos establecidos y los procedimientos en el aula, favorecida por el hecho de tratarse de una intervención didáctica con formato propio, no perteneciente o incluido dentro de un programa de curso general para la enseñanza de ELE que requiera de un examen que certifique el nivel alcanzado durante el mismo. Por este motivo, se prescinde de un examen o de cualquier otra vía de evaluación sumativa que certifique la consecución de los objetivos fijados para el taller, por considerar que una herramienta evaluativa de ese cariz no reflejaría el avance global en el aprendizaje del español de los estudiantes; progreso, por otra parte, difícil de cuantificar numéricamente, como ya señalamos. Asimismo, consideramos que los procedimientos puestos en práctica en el aula se contradicen frontalmente con el planteamiento de una evaluación con formato de examen, por cuanto no se pretende en ningún momento medir o dar un valor numérico a lo aprendido, sino de constatar el buen funcionamiento de los recursos aplicados en el modelo de trabajo con los textos literarios propuesto y la capacidad de estos últimos de lograr el desarrollo de los aprendices en todas las facetas de la lengua a nivel general.

### **6.3. Planificación de las secuencias didácticas: Descripción detallada**

Como expusimos en el apartado 6.2.4., el taller está compuesto por siete secuencias didácticas distribuidas a lo largo de las diez sesiones previstas en el programa diseñado para su puesta en práctica. En el presente apartado daremos cuenta de la planificación de las secuencias diseñadas<sup>96</sup>, así como del número de sesiones que cada una de ellas ocupa dentro del programa general, puesto que dichas secuencias fueron ajustadas al tiempo fijado para la intervención didáctica, y no de forma inversa. Asimismo, haremos una descripción detallada de las actividades proyectadas para cada secuencia didáctica, especificando al final de cada una de ellas las observaciones de aula pertinentes, relativas a la elección de las actividades que se hizo para cada sesión, los problemas generados por algunas de las actividades o tareas planteadas, o los cambios y/o modificaciones que surgieron al hilo de la instrucción en torno a la distribución de los tiempos y otras cuestiones relacionadas con la dinámica del aula.

Por otra parte, incluiremos muestras de los resultados obtenidos tras la realización de algunas de las actividades y tareas más significativas, para lo cual aportaremos fotos o remitiremos al CD adjunto a nuestro estudio. Los textos literarios íntegros, base en la que se sustenta el taller y fuente para el diseño de las secuencias didácticas programadas, pueden encontrarse a través de las referencias bibliográficas aportadas.

#### **SECUENCIA DIDÁCTICA 1**

Previamente a la puesta en práctica de la secuencia didáctica número 1, que ocupa la mayor parte de la primera sesión del taller, hemos de explicar la inclusión de dos actividades, la primera –de rompehielo– para ser llevada a cabo al inicio de la instrucción, y la segunda para ser presentada a los alumnos el primer día del taller y desarrollada a lo largo del transcurso de este último:

---

<sup>96</sup> Algunas de las explotaciones didácticas utilizadas en el taller formaron parte de talleres impartidos por la doctoranda y publicados posteriormente en las actas de las Jornadas correspondientes, como es el caso de “La discusión por señas” (Albaladejo, 2012). Otros, como “Aura”, “Dos palabras” y “El puercoespín mimoso” se hallan publicados en revistas especializadas en la enseñanza de ELE (Albaladejo, 2015; 2011a; 2011b). Hay que señalar que se han realizado diversas modificaciones con respecto a las secuencias publicadas, con el fin de adaptarlas al contexto concreto del taller.

- a. **ACTIVIDAD DE ROMPEHIELO.** Una vez que la docente presenta el taller, recoge las firmas que autorizan el uso de las producciones de los alumnos para la investigación de la doctoranda, hace entrega de los materiales de clase y queda completado el cuestionario inicial del taller, se hace necesaria una actividad que ayude a los alumnos y a la profesora a conocerse mejor y romper el hielo entre los participantes. La actividad propuesta es la que sigue:

### **A – B – C ¿DE DONDE ERES?<sup>97</sup>**

La profesora va diciendo las letras del abecedario y los alumnos se levantan cuando escuchan la letra por la que empieza su nombre. Si hay varias personas, la profesora establece los turnos de habla y los alumnos se van presentando a la clase: Nombre, de qué ciudad son, en qué trabajan o qué estudian. También se les pide que aporten información más personal: una afición, algo interesante sobre ellos mismos o algo que les guste mucho y con lo que se sientan identificados, como, por ejemplo: cocinar, leer, viajar, nadar, la música, los gatos, el color blanco, el mar, etc.

- b. **ALFABETO EN LA PARED.** Para ayudar a la resolución de las dudas que el vocabulario de los textos plantee a los alumnos, se formula una actividad con efecto bola de nieve, es decir, se irá desarrollando con carácter acumulativo durante el tiempo que dure la intervención didáctica. En el ANEXO VI se adjunta una foto con el alfabeto de clase creado para nuestro taller. Su procedimiento es el siguiente:

### **ALFABETO EN LA PARED<sup>98</sup>**

1. Se advierte a los alumnos de la existencia del abecedario en la pared, distribuido en diversos folios –dispuestos por la profesora antes del inicio del

---

<sup>97</sup> Esta actividad de rompehielo se llevó a cabo en el curso “Cómo diseñar un taller de formación”, organizado por el Instituto Cervantes e impartido por Margit Szesztay en Alcalá de Henares el 28 de julio de 2016.

<sup>98</sup> Esta actividad –de creación propia– está inspirada en el libro *The Book Thief* –en español conocido como *La ladrona de libros*– de Markus Zusak (2007), donde la protagonista, al tiempo que aprende a leer, va anotando en la pared las palabras que desconoce para después trabajar en el significado de las mismas junto a su padre adoptivo.

taller-. A cada hoja de papel le corresponde una letra, aunque se pueden agrupar varias letras en un solo folio por razones de espacio y/o economía.

2. Se les informa de que su función es recoger información sobre las palabras de los textos con las que tengan o hayan tenido dificultades de comprensión durante la lectura, y que deben ir anotando dichas palabras bajo la letra del alfabeto al que corresponda cada una.
3. Al inicio de cada sesión, la profesora, junto a toda la clase, dedicará un breve espacio de tiempo a resolver las dudas de léxico plasmadas en la pared. Primeramente, será el turno de los propios estudiantes de responder a las cuestiones de sus compañeros, y más tarde el de la profesora, en caso de ser necesaria su intervención o ayuda.

c. **SECUENCIA DIDÁCTICA 1.** La secuencia didáctica número 1 está diseñada para ser llevada a cabo *íntegramente durante la primera sesión*, compartiendo el tiempo con las actividades expuestas –presentación del taller, cuestionario inicial, actividad de rompehielo y alfabeto en la pared–, así como con la introducción de la novela *Aura*. Especificamos a continuación el procedimiento a seguir:

#### **PROCEDIMIENTO:**

1. **LLUVIA DE IDEAS.** Se pregunta a toda la clase: ¿Sabéis lo que es un microrrelato? Si no lo sabéis, ¿podéis imaginar en qué consiste? Seguidamente, se hace una puesta en común con la profesora.
2. La profesora lleva a la clase tres tarjetas con los nombres de los siguientes países: Argentina, Uruguay y España, y los distribuye en tres mesas diferentes. Pide a los alumnos que se pongan de pie y pregunta a qué país de entre esos tres les gustaría viajar o cuál les interesaría más conocer. A continuación, pide que se sienten en la mesa del país que hayan elegido. Deben crearse grupos de tres o cuatro estudiantes como máximo. Si algún grupo se ha completado, los alumnos deben elegir un segundo país donde situarse.
3. La profesora explica a la clase que cada grupo va a leer un microrrelato de un escritor del país que ha escogido. Seguidamente, teniendo en cuenta el país al que

pertenece cada uno de sus autores, distribuye por las diferentes mesas un papel con el título de los microrrelatos y las actividades de lectura. Después de que los alumnos hayan llevado a cabo las actividades de prelectura, la profesora hace entrega de los microrrelatos para que realicen el resto de las actividades.

4. La profesora va de grupo en grupo resolviendo dudas y asegurándose del buen funcionamiento y desarrollo de las actividades.
5. Si el tiempo lo permite, se hace una puesta en común con toda la clase de las lecturas llevadas a cabo, de modo que cada equipo informe al resto de la clase de lo que han hecho dentro de su grupo, dando así *feedback* a la docente del grado de comprensión e interés despertado por los textos trabajados. Esta acción también puede llevarse a cabo de forma interna entre los grupos, rotando a los alumnos para que haya un representante de cada equipo por grupo.

## **ACTIVIDADES DE LECTURA PARA EL EQUIPO DE ARGENTINA:**

### **“UN SUEÑO” - JORGE LUIS BORGES**

#### **A. ACTIVIDADES DE PRELECTURA**

1. ¿Cuál es el sueño más extraño que has tenido? Cuéntalo a tus compañeros.

#### **B. ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA**

Responded a las siguientes preguntas sobre el microrrelato:

1. La torre del sueño no tiene ventana, pero ¿cómo puede ser que no tenga puerta?  
¿Cómo pensáis que pudieron meter al prisionero dentro?
2. ¿Es posible que la persona que tiene el sueño sueñe sobre sí misma, que sueña sobre sí misma, y así sucesivamente, o pensáis que hay varios prisioneros soñando al mismo tiempo?
3. ¿Creéis que los otros prisioneros también están en Irán?
4. ¿Por qué creéis que están prisioneros? ¿Pensáis que por el mismo motivo?
5. ¿En qué idioma pensáis que está escrito el poema? ¿Por qué creéis que dice que “nadie podrá leer lo que los prisioneros escriben”?

### **C. ACTIVIDADES DE POSLECTURA**

1. Individualmente, dibujad cómo imagináis la torre y la celda. Después, haced una puesta en común de vuestros dibujos.

### **D. TAREA FINAL**

Elegid una de estas dos opciones:

1. Escribid el poema que está escribiendo el prisionero (o los prisioneros, si creéis que están escribiendo lo mismo). A continuación, leedlo a vuestro grupo.
2. Imaginad un sueño circular, que no tiene fin. Después, leedlo a vuestro grupo.



### **ACTIVIDADES DE LECTURA PARA EL EQUIPO DE URUGUAY:**

#### **“DICEN LAS PAREDES/2” – EDUARDO GALEANO**

### **A. ACTIVIDADES DE PRELECTURA**

1. ¿Sabéis qué es una pintada? Consultad en vuestro grupo y preguntad a la profesora si no lográis descubrir su significado.
2. ¿Hay muchas pintadas en tu ciudad? ¿Qué dicen las paredes de tu ciudad? Cuenta a tus compañeros la pintada que más te haya llamado la atención en tu ciudad o en cualquier otra en la que hayas estado (en tu país u otro al que hayas viajado).



## B. ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

Responded a las siguientes preguntas sobre el microrrelato:

1. Eduardo Galeano es uruguayo, pero las pintadas que aparecen en su microrrelato son de Argentina, Venezuela y Colombia. ¿Por qué creéis que no escribe ninguna de su país?
2. ¿Pensáis que esas pintadas se podrían encontrar en tu país? ¿Cuál o cuáles sí y cuál o cuáles no? ¿Por qué?
3. ¿Cuál es la pintada del microrrelato que más te ha gustado, impactado o sorprendido? ¿Por qué?
4. ¿Cómo definiríais el tono general del microrrelato? ¿Crítico, irónico, humorístico, reivindicativo u otro? ¿Cuál creéis que es su función?

## C. ACTIVIDADES DE POSLECTURA

Mirad las dos fotos de abajo y pensad en qué ciudad o país creéis que fueron encontradas y por qué.



## D. TAREA FINAL

1. ¿Qué escribiríais vosotros en las paredes de vuestra ciudad o en una ciudad de otro país? Escribid una cada uno de vosotros y después haced una puesta en común, explicando los motivos de vuestra pintada.

## ACTIVIDADES DE LECTURA PARA EL EQUIPO DE ESPAÑA:

### “EL HIJO” – JUAN RAMÓN JIMÉNEZ

#### A. ACTIVIDADES DE PRELECTURA

1. ¿Qué recuerdo de tu infancia sobre tu madre guardas con más cariño? Cuéntaselo a tus compañeros.

#### B. ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

Responded a las siguientes preguntas sobre el microrrelato:

1. ¿Conocéis el juego al que juegan madre e hijo en el microrrelato? En español se llama “el escondite”. ¿Cómo se llama en tu país? ¿Significa lo mismo en tu idioma?
2. El autor habla de la infancia y de la madurez. Cuando era un niño jugaba al escondite, y ahora de mayor, ¿a qué juega con su madre? ¿O no es un juego? ¿Qué creéis que ha ocurrido?
3. ¿Cómo describiríais el tono del microrrelato? ¿Alegre, triste, divertido, nostálgico, conmovedor? ¿Qué otros adjetivos usaríais? Explicad por qué.

#### C. TAREA FINAL

1. Escribid brevemente sobre un recuerdo de vuestra infancia con un ser querido: vuestro padre/madre, abuelo/a, un tío/a, un/a amigo/a... Después, leédselo a vuestros compañeros de equipo.



## **OBSERVACIONES DE AULA:**

Previo al comienzo de la sesión en la que se debía llevar a la práctica la secuencia didáctica, la profesora distribuyó el mobiliario del aula en función de las actividades previstas para dicha sesión, aunque teniendo en cuenta cual sería la primera de ellas. En este caso, se dispuso inicialmente en forma de U para la presentación del taller, el cuestionario inicial, etc., pero más tarde las mesas se dividieron en los tres grupos correspondientes a los tres países de origen de los autores de los textos que iban a leer. Este proceder se llevó a efecto para cada una de las sesiones posteriores.

Los tres textos fueron trabajados a un mismo tiempo por los tres grupos formados, leyendo cada uno su texto y realizando las actividades correspondientes. La profesora iba de grupo en grupo supervisando la comprensión de los textos, el desarrollo del trabajo en equipo, resolviendo dudas, etc. Este era el objetivo inicial, tras el que debía llevarse a cabo una puesta en común de los dos textos no leídos por cada grupo, pero a petición de los propios alumnos, y puesto que el tiempo así lo permitía, cada grupo leyó los tres textos y realizó las actividades propuestas para los tres microrrelatos, alcanzando incluso a hacer una puesta en común al final de la sesión. Todas las actividades, incluidas las tareas finales, fueron llevadas a cabo en el aula.

Atribuimos la rapidez en el ritmo de trabajo de este primer día de taller al alto interés y entusiasmo mostrado por los estudiantes ante los textos, así como a la novedad del sistema de trabajo –ante el que expresaron su sorpresa–, este último motivo manifestado por los propios participantes del taller en la puesta en común, donde se tuvo ocasión de sondear el funcionamiento de esta primera sesión. El buen ánimo mostrado por el grupo-clase, y su disposición a trabajar siguiendo las directrices que las distintas actividades presentadas les iba marcando en cada momento, mostró una alta productividad tanto a nivel oral como escrito. Por otra parte, los participantes en el taller evidenciaron una gran preparación lectora, mostrada en la rápida superación de las dificultades de comprensión a las que se enfrentaron durante la lectura de los textos, solventadas con éxito bien con la ayuda de los propios compañeros, o bien con la de la profesora.

En general, la profesora constató que el grupo-clase al que iba destinado el taller poseía un grado de desarrollo lingüístico, lector, cultural y literario en la lengua meta idóneo o equiparable al esperado, lo que, unido a la elevada motivación y atracción hacia los textos

propuestos, su gran flexibilidad ante nuevos materiales, actividades y modos de trabajo, así como el alto nivel de participación mostrada –que definiríamos como activa y desinhibida–, auguraba un satisfactorio desarrollo del taller en su conjunto.

Recordemos que esta primera secuencia didáctica se llevó a cabo durante el tiempo previsto para la primera sesión del taller –de tres horas de duración, con un descanso de diez minutos, al igual que para el resto de sesiones–, compartiendo este tiempo, como observamos, con la presentación del taller, el cuestionario inicial y las actividades mostradas anteriormente. También tuvo lugar la introducción de la novela *Aura*, que, como queda plasmado en la programación del taller, ocupa una parte más o menos extensa de todas las sesiones del taller, sirviendo de hilo conductor a lo largo de todo su desarrollo. Por esta razón, la secuencia didáctica para la explotación de la novela de Carlos Fuentes se ofrecerá al final de la exposición del resto de las secuencias, esto es, en séptimo lugar.

Para terminar, al no detectar ningún problema *a priori*, el programa fijado para la siguiente sesión se mantuvo sin cambios.

## **SECUENCIA DIDÁCTICA 2**

Al igual que la secuencia didáctica número 1, la secuencia número 2 también se plantea para ser puesta en práctica durante *una única sesión de trabajo*, y, como el resto de las lecturas, comparte su tiempo y espacio tanto en la programación como en el aula con las actividades de explotación de *Aura*. El desarrollo de la secuencia es como sigue:

### **PROCEDIMIENTO:**

#### **CUENTO ESPAÑOL Y TURCO “LA BUENA RECETA”**

##### **A. ACTIVIDADES DE PRELECTURA**

1. La profesora pregunta a la clase: ¿Quién es Nasreddin Hoca? ¿Conocéis sus historias? Intentad recordar alguna y contádsela a vuestros compañeros.
2. En grupos de tres: Buscad información sobre Juan de Timoneda en internet y después compartidla con toda la clase. Cada grupo debe ofrecer un dato importante o interesante sobre el autor al resto de la clase.

## B. ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

La profesora divide la clase en dos grandes grupos –rojo y azul<sup>99</sup>– y reparte el cuento de Nasreddin Hoca a un grupo y el cuento de Juan de Timoneda al otro, ambos sin el final de la historia. Los alumnos deben realizar las siguientes actividades:

1. **HABLEMOS DE PALABRAS.** Después de leer el fragmento del cuento, los alumnos llevan a cabo individualmente la actividad de vocabulario que les entrega la profesora. Seguidamente se reúne con su equipo y hacen una puesta en común. Finalmente, la profesora entrega las soluciones de la actividad número 1 y supervisa las actividades siguientes.
2. **CUÉNTAME EL CUENTO.** Los alumnos se sientan por parejas de forma que haya un componente de cada equipo por pareja y cuentan su cuento oralmente al compañero con sus propias palabras (a ser posible, sin el texto delante). Vuelven a su equipo y llevan a cabo las actividades de vocabulario del cuento que les han relatado, repitiendo la misma dinámica de la actividad anterior.
3. **IMAGINEMOS UN FINAL.** La profesora pregunta a los estudiantes:
  - ¿Qué le dice Nasreddin Hoca al milano cuando se lleva el hígado?
  - ¿Y el mozo al gato cuando se lleva los trozos de carnero?En las mismas parejas o bien en grupos de cuatro –dos alumnos de cada equipo– imaginan una respuesta para el final de cada cuento. La profesora entrega las respuestas originales de cada historia (los textos completos) y los alumnos las comparan en su equipo.
4. **LA MORALEJA.** Cada grupo o pareja escribe una moraleja o enseñanza para los cuentos y la comparte con el resto de la clase. Finalmente, se lleva a cabo una votación entre todos de la moraleja más acertada.

---

<sup>99</sup> La profesora llevó al aula etiquetas de cartulina de cuatro colores para facilitar la agrupación de los alumnos a lo largo del taller, las cuales disponía encima de las mesas para que los estudiantes se situaran en uno u otro lugar dependiendo del tipo de actividad y agrupamiento.

### C. ACTIVIDADES DE POSLECTURA

1. **¿SE PARECEN?** En las mismas parejas o grupos, se lleva a cabo un pequeño debate sobre las diferencias y semejanzas entre los cuentos. Después, se hace una puesta en común plenaria. Para activar la interacción, la profesora pregunta a la clase:
  - a. ¿Por qué creéis que estos dos cuentos se parecen tanto si fueron escritos en países y épocas diferentes?
  - b. ¿Cómo pensáis que llegó a España este cuento?
  - c. ¿Qué os dicen de la cultura de cada país las diferencias encontradas?

### D. TAREA FINAL

Elegid una de estas dos opciones:

1. Crea otro cuento de las mismas características, pero que se desarrolle en otro país, con otros personajes, otros animales, diferente tipo de carne (puede ser otro tipo de alimento) y en otro escenario.
2. Cuenta otra historia, aventura, cuento o anécdota de Nasreddin Hoca que conozcas –con tus propias palabras– o inventa una nueva.

## PLANTILLA DE LECTURA PARA EL EQUIPO ROJO:

### HABLEMOS DE PALABRAS

#### “La buena receta”, Nasreddin Hoca

1. Relaciona cada palabra del texto con su sinónimo o definición:

- |                   |   |
|-------------------|---|
| a. hígado         | 1. Ave rapaz diurna parecida al halcón.                         |
| b. gusto          | 2. Nota escrita que describe el modo de hacer algo.             |
| c. arrebatarse    | 3. Rico, apetitoso.   |
| d. receta         | 4. Levantar, subir. Elevar algo.                                |
| e. distraídamente | 5. Órgano del aparato digestivo del hombre y demás mamíferos.   |
| f. sabroso        | 6. Placer, deleite.   |
| g. alzar          | 7. Despidadamente. Sin darse cuenta de lo que sucede alrededor. |
| h. milano         | 8. Llevarse. Quitar algo con violencia.                         |

2. Ahora sustituye las palabras del texto por las que acabas de aprender para dar una versión diferente del cuento original:

Nasreddin Hoca va al mercado y se compra un hígado. En el camino se encuentra con un amigo que le dice:

- Mira, te voy a dar una buena receta de hígado; lo vas a comer con \_\_\_\_\_.
- A mí se me olvida fácilmente –responde Nasreddin Hoca–, escríbemelo en un papelito.

El amigo se lo escribe. Nasreddin Hoca camina \_\_\_\_\_ hacia la casa, pensando en el \_\_\_\_\_ plato de hígado que se va a preparar; de repente baja del cielo un \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ el hígado y se va volando.

Nasreddin Hoca lo contempla por un rato, luego \_\_\_\_\_ la mano y sacude el papelito de la receta, gritándole:

- -----

3. Reúnete con tu equipo y compara tus respuestas con el resto de compañeros.
4. ¿Encontráis alguna diferencia al cambiar las palabras del texto? ¿Os parece ahora el texto más complejo/sencillo, coloquial, inusual o más fácil/difícil de comprender?



## PLANTILLA DE LECTURA PARA EL EQUIPO AZUL:

### HABLEMOS DE PALABRAS

#### “Cuento LX”, Juan de Timoneda

1. Relaciona cada palabra del texto con su sinónimo o definición:

- |             |   |
|-------------|---|
| a. mozo     | 1. Desmañado, falto de habilidad y destreza.                          |
| b. vizcaíno | 2. Banco que se construye pegado a una pared.                         |
| c. guisar   | 3. Pedazo. Porción de algo.   |
| d. torpe    | 4. Criado, sirviente.   |
| e. poyete   | 5. Recuperar lo que se había perdido.                                 |
| f. tajada   | 6. Cocinar. Preparar los alimentos al fuego.                          |
| g. recobrar | 7. De Vizcaya, provincia del País Vasco.                              |
| h. trozo    | 8. Rebanada. Porción cortada de una cosa, en especial de un alimento. |

2. Ahora sustituye las palabras del texto por las que acabas de aprender para dar una versión diferente del cuento original:

Un caballero dio a un \_\_\_\_\_ suyo \_\_\_\_\_ unos \_\_\_\_\_ de carnero para que se los \_\_\_\_\_; y, siendo el \_\_\_\_\_ muy \_\_\_\_\_ e ignorante, le dio también un papel donde estaba escrito cómo se los había de \_\_\_\_\_. El mozo puso la carne en un \_\_\_\_\_; vino un gato y se llevó las \_\_\_\_\_; por fin, y no pudiendo \_\_\_\_\_, dijo el \_\_\_\_\_, teniendo el papel en las manos:

- \_\_\_\_\_

3. Reúnete con tu equipo y compara tus respuestas con el resto de compañeros.

4. ¿Encontráis alguna diferencia al cambiar las palabras del texto? ¿Os parece ahora el texto más complejo/sencillo, coloquial, inusual o más fácil/difícil de comprender?





## OBSERVACIONES DE AULA:

Lo más significativo de la puesta en práctica de esta secuencia didáctica fue la reacción de asombro por parte de los alumnos ante la existencia de un cuento de Nasreddin Hoca en la tradición literaria española. El cuento les pareció divertido y cercano a su cultura, pues los cuentos de Nasreddin Hoca –personaje probablemente ficticio– forman parte de su acervo literario popular, y les resultó interesante que en España se encontrara el mismo relato –al menos en esencia– que el del mítico maestro Nasreddin. Durante la discusión acerca del tema efectuada en las actividades de poslectura, los estudiantes atribuyeron cabalmente este hecho a la existencia de una poderosa tradición oral compartida.

Los textos estimularon la participación de los alumnos en grado sumo, relatando historias y anécdotas de este mulá, que conocían desde su infancia, en sus respectivos grupos. Más tarde recogerían algunas de ellas por escrito al llevar a cabo la tarea final en casa, que entregaron en la siguiente sesión.

La comprensión del texto de Nasreddin Hoca no reveló una gran dificultad según la opinión de los propios alumnos, que afirmaron, por ejemplo, que durante la actividad de léxico realizada no encontraron una gran diferencia en cuanto a la comprensión del texto al cambiar las palabras por su sinónimo, pues estas –a excepción de “milano”– les eran familiares. El motivo para ello, adujeron, era que las encontraban “actuales”. Sin embargo, la actividad número 1 de la plantilla de lectura en el caso del “Cuento LX” les pareció fundamental para entender el texto, ya que en este caso el vocabulario no les era conocido. Aseguraron que gracias a la actividad de vocabulario previa fueron capaces de comprender el texto en su totalidad, y que con el cambio léxico llevado a cabo en la actividad número 2, el texto les resultó más fácil de entender.

Ciertamente, la respuesta de los estudiantes ante los dos textos encaja con la circunstancia de que la mayor parte de los cuentos de Nasreddin Hoca se encuentran en textos pertenecientes a los siglos XIX o XX<sup>100</sup>, en los que se recogen las historias de este mulá o maestro del islam y, por tanto, escritos en un lenguaje más cercano al actual; por su parte, el texto de Juan de Timoneda fue escrito en el siglo XVI y no ha sido alterado desde entonces.

Pudo verificarse la total comprensión de los textos al comprobar que todos los grupos coincidieron en el final propuesto para las historias, acercándose al original en gran medida y

---

<sup>100</sup> Los cuentos de Nasreddin Hoca fueron compilados en Occidente por J. A. Decourdemanche en el siglo XIX e Idries Shah en el siglo XX, entre otros autores.

denotando un grado de entendimiento textual excelente. Lo ejemplificamos aportando la hipótesis sugerida por uno de los grupos: “¡Vuelve, podemos cocinar la carne con mi receta y compartir la comida!”.

Salvado pues el obstáculo causado por el vocabulario encontrado en el texto de Timoneda, el resto de las actividades –excepto la tarea final, que se propuso para su realización individual en casa– fueron llevadas a cabo en el aula sin necesidad de alteraciones o modificaciones.

### **SECUENCIA DIDÁCTICA 3**

En la secuencia didáctica número 3 se propone una serie compuesta de nueve microrrelatos a la que denominamos “Microrrelatos en rueda” por el modo en que ha de trabajarse en el aula, debido al gran número de textos y actividades planteadas. Aun así, tal y como sucedía con las dos secuencias anteriores del taller, a pesar de conceder un espacio temporal a las tareas de seguimiento de la lectura de *Aura*, es importante constatar que *el tiempo destinado a su puesta en práctica no debe ser superior al programado para una sesión*. El modo de proceder en esta secuencia es el siguiente:

#### **PROCEDIMIENTO:**

#### **MICRORRELATOS EN RUEDA**

##### **A. ACTIVIDADES DE PRELECTURA**

##### **1. IMAGINEMOS UN FINAL.**

- a. Se divide la clase en tres grupos –rojo, amarillo y verde– y se entrega a cada uno de ellos tres microrrelatos a los que se les ha suprimido el final. Cada grupo debe imaginar un final para cada microrrelato y dejar registro por escrito. Con el fin de estimular la imaginación de los alumnos, se plantea una pregunta para cada microrrelato.
- b. Cuando hayan terminado, pasan los tres microrrelatos al grupo de su derecha y proceden a realizar la misma acción con los tres microrrelatos que les pasa el grupo de su izquierda, repitiendo la operación con los nueve microrrelatos.

- c. Se lleva a cabo una puesta en común de los tres finales resultantes para cada microrrelato con toda la clase y la profesora. Cada grupo razona su final. Por último, la profesora da el final original de los relatos, que los alumnos comparan con sus propias versiones.
- d. Se realiza una votación de los mejores finales entre todos: los que más se aproximan al original, los más originales, divertidos, disparatados, etc.

## B. ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

1. **CUESTIONARIOS COMPARTIDOS.** Los microrrelatos presentados dejan muchas puertas abiertas a diferentes interpretaciones y presentan distintas cuestiones que la profesora lanza al grupo-clase para ser contestadas y discutidas entre todos. Por ejemplo:

- ¿Dónde creéis que está Samarra?
- La profesora os enseñará unas imágenes de la ciudad de Samarra en Irak.  
¿Por qué pensáis que Márquez eligió esta ciudad para su relato? (En el ANEXO VII incluimos las fotos que se mostraron a los alumnos)
- ¿A quién creéis que va dirigida la carta del enamorado del microrrelato de Millás? ¿Cómo imagináis su contenido?
- ¿Conocéis la frase “Padre nuestro que estás en los cielos?”
- Teniendo en cuenta el contexto donde aparece, ¿podéis imaginar el significado de la frase “Estar en el cielo”? ¿En qué contexto habitual creéis que se utiliza?
- ¿Conocéis el significado de la expresión “Pasar (a alguien) por las armas”?  
¿Podéis encontrar un sinónimo en el microrrelato de Monterroso?
- ¿Sabéis qué significa la palabra “tipo”? ¿Qué otras palabras conocéis en español para decir lo mismo?
- Etc.

**Variación:** El proceso de pregunta-respuesta parte de los alumnos, dando un tiempo breve antes de llevar a cabo la actividad para que los estudiantes preparen preguntas sobre los textos. Las escriben en trozos de papel y la profesora las recoge en una bolsa. Después, cada alumno saca una pregunta al azar, procurando

que sea respondida en primer lugar por los propios alumnos y seguidamente por la profesora, en caso de ser requerida su intervención. Si el grupo-clase es grande, puede dividirse la clase en dos grupos y repartir los textos sobre los que han de trabajar entre ambos.

2. **¿QUÉ TIENEN EN COMÚN?** Los microrrelatos “La oveja negra”, de Monterroso, y el de Urbina “Padre nuestro que estás en los cielos”, aunque escritos por diferentes autores procedentes de distintos países, comparten una misma temática. En parejas, ¿podéis relacionar los dos textos y señalar las semejanzas y diferencias que encontréis en su tratamiento? Después, comentadlas con otra pareja antes de exponerlas al resto de la clase.
3. **HIPÓTESIS.** En el microrrelato “Carta del enamorado”, de Millás, el protagonista enamorado se halla ante un juez, pero ¿de qué creéis que se le acusa? En parejas o grupos de tres, discutid las posibles causas de su enjuiciamiento. Más tarde, exponedlas y justificadlas ante la clase.
4. **PASÓ HACE MUCHO TIEMPO.** El microrrelato de García Márquez “La muerte en Samarra” está escrito en el Presente Simple, también llamado Presente histórico cuando se utiliza para relatar hechos pasados. Individualmente o en parejas, cambiad el tiempo verbal del relato usando los tiempos del pasado, haciendo los cambios que sean necesarios en el texto. Después, contad a la clase la nueva versión y discutid qué versión os parece más atrayente.
5. **ÚLTIMAS NOTICIAS.** El microrrelato “La mano” de Gómez de la Serna y “El emperador de China” de Denevi están escritos utilizando los tiempos del Pasado. En parejas, elegid uno de ellos, imaginad que trabajáis para una agencia de información y debéis dar cuenta del suceso, contando lo sucedido en el Presente histórico. A continuación, daréis la noticia ante vuestros compañeros en el programa de televisión –o radio– “Últimas noticias”.
6. **EXPRESIONES METAFÓRICAS.** El microrrelato “Este tipo es una mina” de Luisa Valenzuela contiene numerosas expresiones idiomáticas con sentido metafórico. Para trabajar con el significado de las expresiones idiomáticas

contenidas en el texto, así como para fomentar la creación de nuevas expresiones metafóricas con intención comunicativa por parte de los alumnos, estos últimos llevan a cabo una serie de actividades centradas en dichos objetivos con ayuda de una plantilla de trabajo adicional (PLANTILLA PARA TRABAJAR LAS EXPRESIONES METAFÓRICAS).

### C. ACTIVIDADES DE POSLECTURA

1. **UN MUNDO NUEVO.** Individualmente o en parejas, haced una descripción imaginativa del mundo del pozo del microrrelato de Mateo Díez “El pozo”. Presentadla a la clase y votad la más original, divertida, increíble, factible, etc.
2. **ESCENIFICACIÓN:** Preparad el relato “La muerte en Samarra” para escenificarlo ante vuestros compañeros, añadiendo lo que creáis conveniente a los diálogos o creando vuestros propios diálogos.
3. **ESCULPIR:** Haced una escultura de la historia de “La muerte en Samarra” con sus tres personajes: el criado, el amo y la Muerte. Para ello, una vez repartidos los papeles, un componente del grupo hace de “escultor” y va diciendo a cada uno de sus compañeros el lugar y la postura que debe adoptar cada personaje con respecto al resto teniendo en cuenta el desarrollo del relato, hasta completar la escultura de la historia. Después, deberéis explicar el sentido de la escultura al resto de la clase.
3. **ADAPTACIONES AL CINE.** Visionado del vídeo “La oveja negra”, de Miguel Herrera, basado en el microrrelato de Augusto Monterroso. Se encuentra en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=1aJnBgQfusU> Puesta en común posterior: ¿Os ha gustado? ¿Qué os parece la adaptación? ¿Qué diferencias y semejanzas encontráis con el original?

### D. TAREA FINAL

Los estudiantes eligen una de las siguientes opciones:

1. **PROYECTOS GEMELOS.** Individualmente o en parejas, escribid un microrrelato tomando como modelo el estilo, trama, personajes, tema, contexto,

etc. de alguno de los microrrelatos trabajados. Podéis elegir una de las opciones que presentamos a continuación u otra que se os ocurra:

- a. “Comía y comía”, sobre una persona que comía sin parar.
  - b. “La oreja” o “El ojo”, sobre una oreja o un ojo que escuchan o presencian un asesinato, una infidelidad, una traición, un robo, etc.
  - c. “El jefe de la empresa”, sobre un gerente que muere en su despacho y nadie se da cuenta. También podría titularse: “El presidente”, “El ama de casa”, etc., sobre el mismo tema.
  - d. “Este tipo es un payaso”, utilizando las expresiones estudiadas tras la lectura de “Este tipo es una mina” u otras que conozcáis o inventéis.
2. **MI MICRORRELATO**. Individualmente o en parejas, inventad un microrrelato sobre un tema que no se haya tratado en los textos que habéis leído.
  3. **CARTA DEL ENAMORADO**. Imaginad un/a destinatario/a y escribid la carta del enamorado del relato de Millás.

## TEXTOS “IMAGINEMOS UN FINAL” PARA EL EQUIPO ROJO:

### 1. EL POZO - LUIS MATEO DÍEZ (España)

Mi hermano Alberto cayó al pozo cuando tenía cinco años. Fue una de esas tragedias familiares que sólo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa. Veinte años después mi hermano Eloy sacaba agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había vuelto a asomarse. En el caldero descubrió una pequeña botella con un papel en el interior. "\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_", decía el mensaje.

*¿Qué pensáis que decía el mensaje de la botella?*

### 2. HABLABA Y HABLAMA - MAX AUB (España-México)

Hablaba, y hablaba, y hablaba, y hablaba, y hablaba, y hablaba, y hablaba. Y venga hablar. Yo soy una mujer de mi casa. Pero aquella criada gorda no hacía

más que hablar, y hablar, y hablar. Estuviera yo donde estuviera, venía y empezaba a hablar. Hablaba de todo y de cualquier cosa, lo mismo le daba. ¿Despedirla por eso? Hubiera tenido que pagarle sus tres meses. Además hubiese sido muy capaz de echarme mal de ojo. Hasta en el baño: que si esto, que si aquello, que si lo de más allá. Le metí la toalla en la boca para que se callara. No murió de eso, sino de \_\_\_\_\_.

*¿De qué creéis que murió la criada?*

### **3. LA MANO - RAMÓN GÓMEZ DE LA SERNA (España)**

El doctor Alejo murió asesinado. Indudablemente murió estrangulado. Nadie había entrado en la casa, indudablemente nadie, y aunque el doctor dormía con el balcón abierto, por higiene, era tan alto su piso que no era de suponer que por allí hubiese entrado el asesino. La policía no encontraba la pista de aquel crimen, y ya iba a abandonar el asunto, cuando la esposa y la criada del muerto acudieron despavoridas a la Jefatura. Saltando de lo alto de un armario había caído sobre la mesa, las había mirado, las había visto, y después había huido por la habitación, una mano solitaria y viva como una araña. Allí la habían dejado encerrada con llave en el cuarto.

Llena de terror, acudió la policía y el juez. Era su deber. Trabajo les costó cazar la mano, pero la cazaron y todos le agarraron un dedo, porque era vigorosa como si en ella radicase junta toda la fuerza de un hombre fuerte. ¿Qué hacer con ella? ¿Qué luz iba a arrojar sobre el suceso? ¿Cómo sentenciarla? ¿De quién era aquella mano? Después de una larga pausa, al juez se le ocurrió darle la pluma para que declarase por escrito. La mano entonces escribió: «\_\_\_\_\_».

*¿Qué imagináis que escribió la mano?*

## TEXTOS “IMAGINEMOS UN FINAL” PARA EL EQUIPO AMARILLO:

### 4. CARTA DEL ENAMORADO - JUAN JOSÉ MILLÁS (España)

Hay novelas que aun sin ser largas no logran comenzar de verdad hasta la página 50 o la 60. A algunas vidas les sucede lo mismo. Por eso \_\_\_\_\_, señor juez.

*¿Qué creéis que le dice el enamorado al señor juez?*

### 5. LA MUERTE EN SAMARRA - GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ (Colombia)

El criado llega aterrorizado a casa de su amo.

-Señor -dice- he visto a la Muerte en el mercado y me ha hecho una señal de amenaza.

El amo le da un caballo y dinero, y le dice:

-Huye a Samarra.

El criado huye. Esa tarde, temprano, el señor se encuentra la Muerte en el mercado.

-Esta mañana le hiciste a mi criado una señal de amenaza -dice.

-No era de amenaza -responde la Muerte- sino de sorpresa. Porque \_\_\_\_\_.

*¿Por qué pensáis que se sorprendió la Muerte al ver al criado en el mercado?*



## 6. EL EMPERADOR DE CHINA - MARCO DENEVI (Argentina)

Cuando el emperador Wu Ti murió en su vasto lecho, en lo más profundo del palacio imperial, nadie se dio cuenta. Todos estaban demasiado ocupados en obedecer sus órdenes. El único que lo supo fue Wang Mang, el primer ministro, hombre ambicioso que aspiraba al trono. No dijo nada y ocultó el cadáver. Transcurrió un año de increíble prosperidad para el imperio. Hasta que, por fin, Wang Mang mostró al pueblo el esqueleto pelado, del difunto emperador. ¿Veis? - dijo - Durante un año un muerto se sentó en el trono. Y quien realmente gobernó fui yo. Merezco ser el emperador.

El pueblo, complacido, lo sentó en el trono y luego \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

*¿Qué suponéis que hizo el pueblo con el primer ministro? ¿Hacerlo emperador?*

## TEXTOS “IMAGINEMOS UN FINAL” PARA EL EQUIPO VERDE:

### 7. PADRE NUESTRO QUE ESTÁS EN EL CIELO - JOSÉ LEANDRO URBINA (Chile)

Mientras el sargento interrogaba a su madre y su hermana, el capitán se llevó al niño, de una mano, a la otra pieza...

- ¿Dónde está tu padre? - preguntó

- Está en el cielo - susurró él.

- ¿Cómo? ¿Ha muerto? - preguntó asombrado el capitán.

- No - dijo el niño -. \_\_\_\_\_ El capitán \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

*¿Dónde creéis que está el padre del niño realmente? ¿Qué hizo el capitán?*

## 8. LA OVEJA NEGRA - AUGUSTO MONTERROSO (Guatemala)

En un lejano país existió hace muchos años una Oveja negra. Fue fusilada. Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque. Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras\_

---

---

*¿Qué pensáis hacían en el lejano país con las ovejas negras?*

## 9. ESTE TIPO ES UNA MINA - LUISA VALENZUELA (Argentina)

No sabemos si fue a causa de su corazón de oro, de su salud de hierro, de su temple de acero o de sus cabellos de plata. El hecho es que finalmente lo \_\_\_\_\_ el gobierno y \_\_\_\_\_.

Como a todos nosotros.

*¿Podéis imaginar qué hizo el gobierno finalmente con el señor que era una mina?*

## PLANTILLA PARA TRABAJAR LAS EXPRESIONES METAFÓRICAS:

### “ESTE TIPO ES UNA MINA”

**1. METALES.** En parejas, escribid al menos una cualidad o característica de cada uno de los metales que aparecen en el microrrelato de Luisa Valenzuela.

Por ejemplo: El mercurio es un metal líquido / pesado / de color plateado, etc.:



- a. El oro: \_\_\_\_\_
- b. El hierro: \_\_\_\_\_
- c. El acero: \_\_\_\_\_
- d. La plata: \_\_\_\_\_

2. **UNA PERSONA, UN METAL.** Teniendo en cuenta lo dicho en la actividad anterior, intentad explicar lo que significa decir que una persona:

- Tiene un corazón de oro: \_\_\_\_\_
- Tiene una salud de hierro: \_\_\_\_\_
- Tiene un temple de acero: \_\_\_\_\_
- Tiene los cabellos de plata: \_\_\_\_\_

3. **EXPRESIONES “METÁLICAS”.** ¿Existen las mismas expresiones o expresiones parecidas en vuestro idioma? ¿Cuáles?

---

---

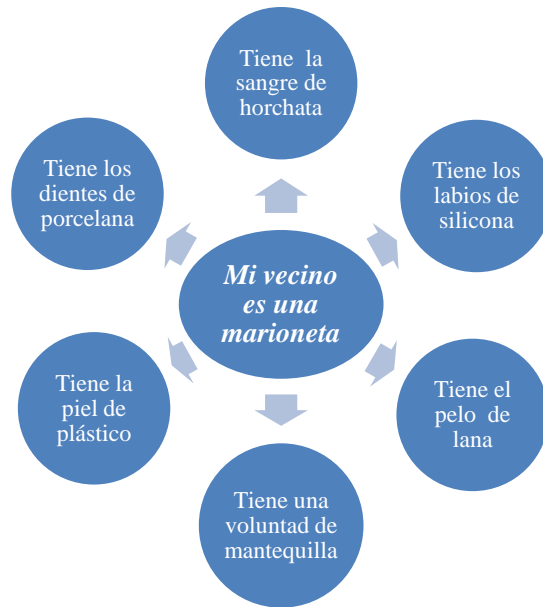
---

---

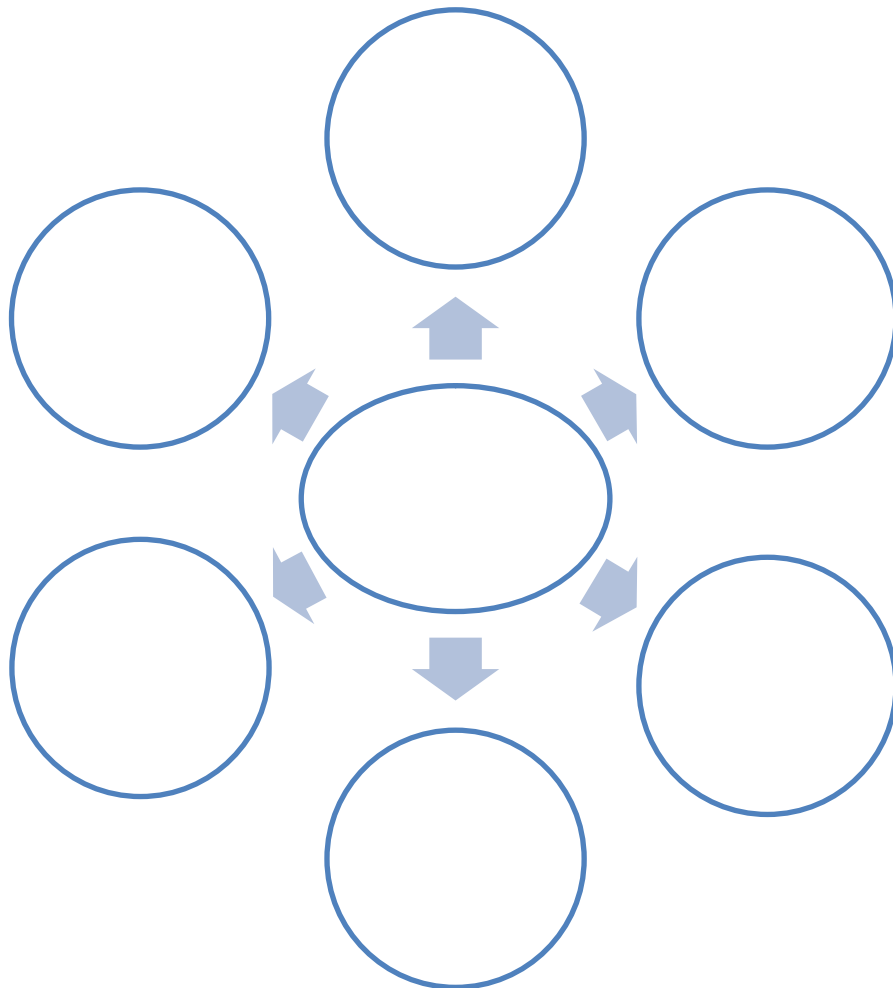
4. **ERES UNA MINA.** La persona del relato es descrita de forma figurada como “una mina” por tener las propiedades de esos metales. ¿Qué entendéis por la expresión “ser una mina”?

- a. Una persona que está a punto de explotar.
- b. Alguien que tiene mucho dinero.
- c. Una persona o cosa de la que se puede obtener una utilidad.
- d. Una persona que extrae minerales de la tierra.

5. **MI DESCRIPCIÓN METAFÓRICA.** Describid a una persona imaginaria, a alguien que conozcáis o a una persona famosa con las características de otros materiales (como el plástico, la madera, el cristal, la seda, la porcelana, etc.) e inventad una expresión metafórica que resuma todas sus cualidades. Os ofrecemos el siguiente ejemplo:



### **Mi descripción metafórica:**



6. **MI EXPRESIÓN METAFÓRICA.** ¿Puedes explicar al resto de la clase la nueva expresión metafórica que has inventado y el significado de las imágenes asociadas a la descripción de tu personaje? Por ejemplo: Mi vecino *es una marioneta*: tiene la sangre de horchata y una voluntad de mantequilla. Sus labios son de silicona y su piel de plástico. Además, tiene el pelo de lana y los dientes de porcelana.

7. **EL GOBIERNO MANDA.** ¿Qué creéis que podría hacer el gobierno con una persona así? Por ejemplo: A mi vecino, que *es una marioneta*, el gobierno LO ESTÁ EXHIBIENDO EN EL TEATRO.

### **OBSERVACIONES DE AULA:**

Lo más destacado de esta secuencia didáctica es sin lugar a dudas el modo de trabajo empleado, fundamental por otra parte para llevar a cabo la lectura y explotación didáctica de un número elevado de textos, aunque de extensión reducida, como es el caso.

Podemos distinguir varias fases dentro del proceso de aplicación práctica llevado a cabo: una primera, en la que todo el grupo-clase trabaja a un mismo tiempo –actividad de prelectura “Imaginemos un final”– en diferentes grupos y sobre diferentes textos, los cuales van circulando por el aula como si de una rueda se tratara (de ahí el nombre que le hemos dado a la secuencia); una segunda, en la que los distintos grupos vuelven a unirse para llevar a cabo una actividad conjunta –“Cuestionarios compartidos”– para asegurarnos de la completa comprensión de los textos y resolver las posibles dudas al respecto; una tercera, en la que los grupos creados anteriormente –u otros diferentes, puesto que se requiere de un grupo adicional– vuelven a reunirse para enfocar su atención en unos microrrelatos concretos y realizar una actividad por grupo basada en dichos textos (nos referimos a las actividades durante la lectura número 2, 3, 4 y 5, procedimiento tras el que se ha de realizar una puesta en común de los resultados obtenidos entre toda la clase); una cuarta fase en parejas e individual –aunque realizada en parejas en su totalidad en esta ocasión– para llevar a cabo el trabajo con las expresiones idiomáticas del texto de Luisa Valenzuela y la creación de nuevas expresiones metafóricas, para posteriormente, una vez más, tornar a distribuirse en grupos con el fin de

realizar las actividades de poslectura 1, 2 y 3 –surgidas de diferentes textos– en una quinta etapa.

Como colofón, el visionado del vídeo basado en el microrrelato “La oveja negra” de Augusto Monterroso pone punto final a la sesión de trabajo en el aula, aunque no así a la secuencia, que continuará en casa con la elección de una tarea a realizar entre las tres que se proponen.

Esta fue la opción de trabajo elegida para nuestro taller, pero obviamente se puede optar por otro formato. Por ejemplo, se pueden descartar algunos textos desde el principio y reducir así el número de actividades y, por tanto, el tiempo de trabajo necesario para llevarlas a efecto. También podemos elegir un número determinado de actividades y dejar el resto para su realización en casa o, si se dispone de tiempo suficiente, llevar a la práctica todas las actividades diseñadas con el grupo-clase en lugar de distribuirlas por grupos. Sea como fuere, la secuencia, tal y como fue planteada, proporcionó a los alumnos la posibilidad de leer múltiples textos de diferentes autores y procedencia, y el dinamismo del procedimiento seguido durante su realización indujo a la participación activa de los alumnos en todo momento.

La puesta en práctica de esta secuencia didáctica durante la tercera sesión del taller tuvo un aliciente añadido, pues contamos con la presencia de un invitado chileno en la clase, Mauricio Araya Gonçalves, quien, al hilo de la lectura del microrrelato de Jose Leandro Urbina “Padre nuestro que estás en el cielo”, habló de la dictadura en su país y de la experiencia vivida por su familia durante ese período de la historia chilena. Lo relatado por el señor Mauricio despertó el interés de los alumnos en gran medida, dando lugar a una animada entrevista improvisada en la que surgieron numerosas cuestiones de tipo personal, cultural, histórico e incluso geográfico, relacionadas con el largo periplo emprendido por la familia del invitado a raíz del golpe de Estado y los acontecimientos que sucedieron a este. Además de la rica y variada información aportada, la intervención de Mauricio Araya dotó a la lectura del texto de Urbina de un sentido de actualidad, evidenciado por la inmediatez con que los participantes en el taller conectaron la temática del texto con los últimos sucesos acaecidos en su propio país<sup>101</sup>. Además de todo ello, permitió a los alumnos llevar a cabo una interesante lectura intertextual de los microrrelatos de Urbina y Monterroso, así como la adopción de una postura crítica ante el visionado del vídeo proyectado sobre este último.

---

<sup>101</sup> De hecho, la profesora hubo de “frenar” el entusiasmo y apertura de los alumnos hacia el tema, y redirigir la charla hacia un contexto más general.

Finalmente, mencionar que nuestro invitado especial a la tercera sesión del taller fue de gran ayuda a los estudiantes para resolver dudas de vocabulario relativas a los textos escritos por Marco Denevi o Luisa Valenzuela, ambos de origen argentino, por su cercanía lingüística a la variedad del español utilizada en Chile, de la que el señor Mauricio era hablante vernáculo.

## SECUENCIA DIDÁCTICA 4

La cuarta secuencia didáctica programada para el taller se formula con *dos sesiones de trabajo para su ejecución*. Esto debido a la mayor extensión del texto seleccionado, “El puercoespín mimoso”, del escritor uruguayo Mario Benedetti, y al tiempo previsto para las actividades de seguimiento de la lectura de *Aura*, así como al que debe emplearse para llevar a término el Cuestionario de mitad de taller. La realización de la secuencia diseñada se plantea así:

### PROCEDIMIENTO:

#### “EL PUERCOESPÍN MIMOSO”

##### A. ACTIVIDADES DE PRELECTURA

1. **DESCRIPCIÓN IMAGINATIVA.** Vais a leer un cuento corto de Mario Benedetti titulado “El puercoespín mimoso”. ¿Sabéis lo que es un puercoespín? En parejas o grupos de tres, haced una breve descripción de este animal. Si no sabéis cómo es, haced una descripción imaginativa de cómo puede ser. También podéis hacer un dibujo que acompañe a la descripción. Después leeréis vuestras descripciones y mostraréis vuestros dibujos si habéis recurrido a ellos. La profesora dirá cuál se ha acercado más a la descripción real y os enseñará una foto.
2. **HIPÓTESIS.** Ahora que ya sabéis cómo es un puercoespín: ¿Qué creéis que significa el título del relato? ¿Creéis que un puercoespín puede ser mimoso? ¿Por qué sí o por qué no? ¿De qué creéis que va a tratar el cuento? Individualmente, haced vuestras predicciones y tomad nota.

## B. ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

1. **LECTURA ENTRE TODOS.** Se hace una lectura colectiva del cuento. La profesora hará el mismo papel que en el relato –de profesora– e irá leyendo e interpellando a los estudiantes de forma aleatoria. Los alumnos han de estar alerta durante la lectura para responder de forma adecuada, dependiendo del personaje que la profesora le asigne espontáneamente.
2. **EMPAREJAR FRASES HECHAS.** Después de leer el cuento, y teniendo en cuenta la explicación o el ejemplo que el profesor del relato da de cada una de ellas, relacionad las expresiones idiomáticas<sup>102</sup> que aparecen en el texto con su significado en la plantilla de trabajo que os entregará vuestra profesora. Trabajad en parejas (PLANTILLA DE TRABAJO 1). Más tarde, con las soluciones que os entregará la profesora, corregid vosotros mismos el ejercicio. ¿Existen las mismas expresiones en vuestra lengua? ¿Cuáles sí y cuáles no? Contadlo a la clase.
3. **UNA LECTURA COLOQUIAL.** Ahora que conocéis el significado de cada una de las expresiones, en parejas, sustituid las frases hechas del texto por una explicación más coloquial y leedlo a la clase. ¿Creéis que ha cambiado en algo el texto? ¿En qué? ¿Os parece mejor la versión original o la coloquial? ¿Por qué?

## C. ACTIVIDADES DE POSLECTURA

1. **PREDICCIONES.** Retomad las notas sobre vuestras predicciones iniciales. Cada uno de vosotros leerá su conjetura a la clase y explicará por qué hizo esa predicción. La clase votará la hipótesis más acertada, más original, divertida, disparatada, etc.
2. **ZOOMIÓTICA.**
  - a. **MÁS ANIMALES.** La profesora os entregará unas fichas con más expresiones idiomáticas que incluyen nombres de animales. ¿Sabéis qué significan? ¿Existen las mismas expresiones en vuestro idioma? En equipos de cuatro formados por colores, intentad explicar su significado (si no conocéis alguna

---

<sup>102</sup> Metáforas muertas (*frozen metaphors*).



podéis buscarla en internet). Después, cambiad de grupo, de forma que en cada uno haya un representante del suyo y explicad a los demás el significado de vuestras frases. (FICHAS DE TRABAJO 1).

Posteriormente, se hace una puesta en común con toda la clase, en la que cada grupo expone al resto el significado de las expresiones de su equipo y comentan cuáles existen o conocen del turco, o si las hay también en su lengua, pero con variaciones.

- b. **¿DE QUÉ SE TRATA?** En el relato, el profesor dice a sus estudiantes que van a hacer un ejercicio de zoomiótica. Por el contexto, ¿podríais inferir de qué se trata<sup>103</sup>?

3. **UNA ZOOMIÓTICA DIALOGADA.** Ahora vosotros vais a hacer un ejercicio de zoomiótica como el del texto. En parejas, cread una conversación similar en la que se incluyan algunas de las expresiones estudiadas. Además, debéis inventar una expresión metafórica<sup>104</sup> que contenga el nombre de un animal e insertarla al final del diálogo. Dicha expresión inventada dará título a vuestro diálogo. Cada pareja elegirá una ficha al azar, en la que se os dirá quienes sois y la situación en la que os encontráis (FICHAS DE TRABAJO 2).

4. **A LAS TABLAS.** Ahora escenificad vuestros diálogos frente a la clase. ¿Cuál es la expresión metafórica inventada? Vuestros compañeros tratarán de descubrir su significado por el contexto. Finalmente, haced una votación: ¿Cuál ha sido la expresión más original?

## D. TAREA FINAL

1. **MI EJERCICIO DE ZOOMIÓTICA.** En casa, describid una situación o contad un argumento en cinco líneas, de manera que la frase final sea una de las expresiones idiomáticas estudiadas u otra que inventéis (PLANTILLA DE TRABAJO NÚMERO 2).

---

<sup>103</sup> Zoomiótica: Se trata de describir situaciones o contar argumentos en cinco líneas, de manera que la línea final sea una frase hecha.

<sup>104</sup> Metáfora nueva.

## PLANTILLA DE TRABAJO 1:

### EMPAREJAR EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

Relacionad las siguientes expresiones que aparecen en el texto con su significado:

1. Tener vista de lince
2. Tener talle/cintura de avispa
3. Llorar lágrimas de cocodrilo
4. Ponerse la piel/carne de gallina
5. No ser moco de pavo
6. Dormir como un lirón
7. Haber gato encerrado
8. Contrabando hormiga
9. Tener sangre de pato
10. Ser frío como un pescado
11. Correr como un gamo
12. Risa de hiena
13. Por si las moscas
14. Táctica del avestruz

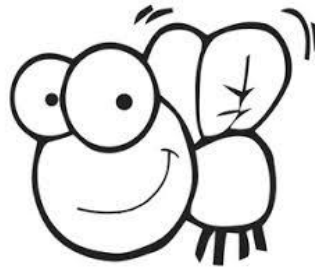
- 
- a. Dormir mucho y profundamente.
  - b. Por si acaso, por si ocurre algo.
  - c. Erizarse el vello por alguna emoción.
  - d. Haber una razón oculta o secreta.
  - e. Lágrimas que vierte alguien aparentando un dolor que no siente.
  - f. Tener un carácter calmoso que no se altera por nada.
  - g. Actitud de quien trata de ignorar peligros o problemas.
  - h. Vista muy aguda y penetrante.
  - i. Correr velozmente, con celeridad.
  - j. Ser de importancia.
  - k. Risa cruel y despiadada.
  - l. Se dice de la mujer que tiene una cintura fina, delgada.
  - m. Introducir mercaderías o géneros prohibidos fraudulentamente poco a poco.
  - n. Persona serena, tranquila, que no se conmueve o afecta fácilmente.

## FICHAS DE TRABAJO 1:

### MÁS EXPRESIONES CON ANIMALES

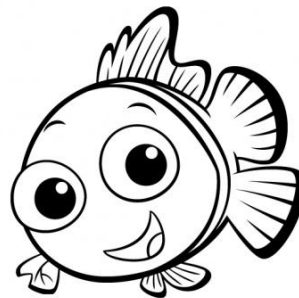
#### EQUIPO ROJO

1. Ser/haber cuatro gatos en un lugar
2. En menos que canta un gallo
3. Ser una lagarta
4. Ser un perrito faldero
5. Ser un fiero (en algo)
6. Tener la mosca detrás de la oreja
7. Estar como pez en el agua
8. Ser un pez gordo
9. Llevarse como el perro y el gato
10. Ser un ratón de biblioteca



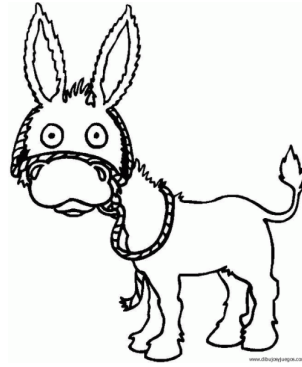
#### EQUIPO AZUL

1. Tener la cabeza llena de pájaros
2. Estar/ponerse como un toro
3. ¿Qué mosca te ha picado?
4. Matar dos pájaros de un tiro
5. Venir la cigüeña
6. Por la boca muere el pez
7. Comer como un cerdo
8. Ser un bicho raro
9. Buscarle tres pies al gato
10. Pasar una noche de perros



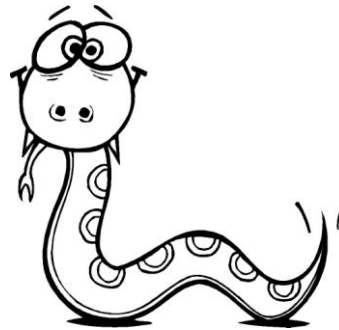
### EQUIPO AMARILLO

1. Dar gato por liebre
2. Ser un gallina
3. Parecer una mosquita muerta
4. Hacer el ganso
5. Ser como una hormiguita
6. Ser un bicho malo
7. No ver tres en un burro
8. Tener malas pulgas
9. Más vale pájaro en mano que ciento volando
10. Estar como una cabra



### EQUIPO VERDE

1. Ponerse como una fiera
2. Ser una víbora
3. Ser un zorro viejo
4. Estar/ponerse como una foca/vaca
5. Parecer un loro
6. Ser más terco que una mula
7. Tener memoria de elefante
8. Perro ladrador poco mordedor
9. Ser más lento que una tortuga
10. A otro perro con ese hueso



**PLANTILLA DE TRABAJO 2:**

**MI EJERCICIO DE ZOOMIÓTICA**



.....

.....

.....

.....

.....

## FICHAS DE TRABAJO 2:

### UNA ZOOMIÓTICA DIALOGADA

Un juez y un acusado de robar en una <i>sex-shop</i>
Una entrevista con un personaje famoso que ha protagonizado un escándalo
Un jefe y un empleado al que quiere despedir por vago
Una mujer y su marido, al que acusa de infidelidad
Dos vecinos enfrentados por una vecina muy sexy a la que los dos quieren conquistar
Un capitán y un soldado borracho al que manda al calabozo
Un psicólogo y un paciente que tiene complejo de superioridad grave (cree que es Napoleón Bonaparte)

## OBSERVACIONES DE AULA:

Por el rico contenido en expresiones idiomáticas del cuento de Benedetti, la secuencia didáctica que gira en torno suyo está centrada en la comprensión y producción de expresiones metafóricas, así como en su uso en diversos contextos comunicativos. La pauta seguida para el diseño de la secuencia la marca el propio contenido del texto, pues como el profesor que aparece en el cuento indica al comienzo del mismo: “Ustedes ya conocen que en el lenguaje popular hay muchos dichos, frases hechas, lugares comunes, etcétera, que incluyen nombres de animales. Verbigracia: vista de lince, talle de avispa, y tantos otros. Bien, yo voy ahora a decirles datos, referencias, conductas humanas, y ustedes deberán encontrar la metáfora zoológica correspondiente. ¿Entendido?”.

Partiendo de estas instrucciones, por tanto, una vez llevadas a cabo las actividades de preparación a la lectura, nuestro objetivo en la secuencia era que los alumnos descubrieran el

significado de las expresiones idiomáticas que aparecen en el texto en las que se incluye siempre el nombre de un animal y que mecanizaran el sistema de creación de dichas expresiones metafóricas, para finalmente ser capaces de crear sus propias “metáforas zoológicas” y utilizarlas en el discurso “real”, cotidiano, participando en intervenciones orales y creando sus propias historias o diálogos por escrito.

La comprensión del texto, en palabras de los propios estudiantes, no fue muy complicada tras la actividad de vocabulario de emparejar expresiones con su significado, siendo así que no tuvieron problemas a la hora de trasladar los resultados de este último ejercicio al texto original para convertirlo en un discurso más coloquial. Sin embargo, expresaron su preferencia por la versión de Benedetti, en la que el uso de las expresiones metafóricas les pareció más poético, original y divertido.

Tras la actividad “Más expresiones con animales” se produjo un interesante intercambio lingüístico-cultural entre estudiantes y docente, pues, en efecto, algunas de las expresiones estudiadas existen también en la lengua turca<sup>105</sup>, pero otras mostraban variaciones que produjeron el asombro –e incluso la hilaridad– de la profesora y los alumnos<sup>106</sup>. Asimismo, en varias ocasiones, la expresión turca para significar lo mismo que la expresión en español era totalmente diferente, lo que resultó bastante aleccionador, lingüística y culturalmente hablando<sup>107</sup>.

La reacción de los participantes en el taller ante estas expresiones metafóricas, tanto idiomáticas o consolidadas en la lengua española, como las novedosas, creadas por los propios alumnos –junto con la que da título al relato– fue de un alto entusiasmo, que mostraron en las actividades que siguieron, utilizando las aprendidas y creando otras nuevas que revelaron una gran imaginación y creatividad por su parte en la lengua meta. La percepción desde el punto de vista docente es que los alumnos disfrutaban con el uso de estas expresiones y querían usarlas en todo momento, buscando contextos apropiados donde poder

---

<sup>105</sup> Es el caso de expresiones como “Llorar lágrimas de cocodrilo”, que en turco se dice “Timsah gözyaşları dökmek”, “Ser como el perro y el gato”, cuya versión turca es “Kedi köpek gibi olmak”, o “Comer como un cerdo”, en turco “Domuz gibi yemek”, las tres exactamente iguales a las expresiones en español en forma y sentido.

<sup>106</sup> Así encontramos que “Ser más terco que una mula” se dice en turco “Keçi gibi inatçı” (Ser terco como una cabra), o “Estar/Ponerse como una foca/vaca”, que en turco se expresa como “Fil gibi olmak” (Ser/Ponerse como un elefante), en las que cambian los animales para expresar el mismo significado.

<sup>107</sup> Interesante es por ejemplo la expresión idiomática “Más vale pájaro en mano que ciento volando”, cuya expresión equivalente en la lengua turca es una frase tan bonita como “Dimyat'a pirinç'e giderken evdeki bulgurdan olmak” (Yendo a Dimiat por arroz, perdió su *bulgur* en casa) (Dimiat es una ciudad en Egipto famosa por su producción de arroz, y el *bulgur* es el arroz de trigo consumido mayoritariamente en Anatolia, Turquía), o “¿Qué mosca te ha picado?”, que en turco se expresa como “Ayağına kim bastı?” (¿Quién te ha pisado el pie?).

introducirlas. Tanto es así que durante el resto del taller los estudiantes “filtraron” con frecuencia dichas expresiones en las actividades de las lecturas subsiguientes, utilizándolas con gran naturalidad, corrección y destreza, lo cual indica que:

1. Les causó gran impacto.
2. Las asimilaron e introdujeron en su propio repertorio lingüístico en la lengua meta.
3. Las interiorizaron como un recurso útil y viable para comunicarse.

Para terminar, únicamente queda señalar que al disponer de dos sesiones de trabajo para llevar a la práctica la secuencia planteada, hubo tiempo suficiente para culminar todas las actividades programadas en el aula, dejando para el trabajo individual en casa solamente la tarea final propuesta.

## **SECUENCIA DIDÁCTICA 5**

Para el desarrollo de la secuencia 5, que gira en torno al cuento titulado “La discusión por señas”, se prevén *dos sesiones de trabajo*. Las razones, como en la secuencia número 4, se deben a la extensión del propio texto y su explotación didáctica, así como a la tarea de comprensión e interpretación de la lectura de *Aura* y las actividades de seguimiento posteriores, que han de llevarse a cabo durante el mismo período lectivo del cuento de Ibn Asim de Granada. La secuencia proyectada presenta los pasos que se detallan más abajo:

### **PROCEDIMIENTO:**

#### **“LA DISCUSIÓN POR SEÑAS”**

##### **A. ACTIVIDADES DE PRELECTURA**

1. **MONTAJE GRÁFICO.** Los estudiantes, organizados en dos equipos, hacen una búsqueda de fotos, datos, e incluso un resumen histórico de Al-Ándalus un equipo y Bizancio el otro. Buscan en el aula o traen todo este material a clase en la siguiente sesión, y cada equipo expone su parte frente al otro equipo. Como tarea de seguimiento, se puede exponer todo el material fotográfico y escrito en un montaje gráfico en la pared a modo de *collage*. En el ANEXO VIII adjuntamos fotos de los montajes gráficos realizados por los alumnos del taller.



2. **LLUVIA DE IDEAS**. Se informa a los alumnos del título del cuento que van a leer y se hace una lluvia de ideas ante toda la clase. Se les pregunta, por ejemplo: ¿Qué es una conversación por señas? ¿Quiénes, en qué situación o situaciones, podrían llevar a cabo una discusión por señas y por qué?, y finalmente: ¿De qué creéis que va a tratar el cuento?
3. **ESCENIFICACIÓN**. Se les da a un par de alumnos las instrucciones para escenificar la conversación por señas del cuento (en el ANEXO IX incluimos fotos de la escenificación del cuento llevada a cabo por dos de los participantes en el taller), y el resto de la clase –en parejas o grupos pequeños– escribe una posible transcripción del diálogo representado. La profesora guarda las hipótesis elaboradas hasta el final de la lectura. Las instrucciones son las siguientes:

**INSTRUCCIONES PARA LA CONVERSACIÓN POR SEÑAS**

1. **EMPERADOR CRISTIANO:** Señala al cielo con un dedo.
2. **HOMBRE OSCURO:** Señala con un dedo hacia el cielo y la tierra.
3. **EMPERADOR CRISTIANO:** Señala con un dedo a la cara del hombre oscuro.
4. **HOMBRE OSCURO:** Señala con dos dedos hacia la cara del emperador.
5. **EMPERADOR CRISTIANO:** Le enseña una aceituna al hombre oscuro.
6. **HOMBRE OSCURO:** Le enseña un huevo al emperador.

**B. ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA**

**1. PARA MANTENER EL INTERÉS DE LA LECTURA:**

1. **LECTURA COLECTIVA**. Se realiza la lectura del cuento de forma colectiva, dándole a cada alumno un papel determinado dentro de la historia: el narrador, el noble de la corte del rey musulmán, el hombre oscuro, el rey musulmán, el emperador cristiano y su dignatario (el ANEXO X muestra una foto de la lectura colectiva efectuada entre los estudiantes y en el VÍDEO 1 del CD que adjuntamos a nuestra investigación se incluye una filmación de la lectura completa).

2. **SOPA DE LETRAS CON SEGUIMIENTO.** En esta actividad para trabajar el léxico, los alumnos descubren las palabras en una sopa de letras en parejas. La profesora muestra la solución en la pantalla, e individualmente llevan a cabo las actividades de seguimiento. Finalmente, la profesora da la solución de las actividades a los alumnos para que lleven a cabo una co-evaluación con el compañero/a (PLANTILLA SOPA DE LETRAS Y ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO).
3. **CUESTIONARIO “HAZLO TÚ MISMO”.** Con el fin de trabajar la comprensión del texto, cada estudiante prepara en casa o en el aula un mínimo de tres preguntas sobre el cuento que han leído. Se recogen todas en un contenedor y se responden entre toda la clase, en parejas o en equipos.
4. **ÚLTIMAS NOTICIAS.** Para hacer conscientes a los alumnos del uso de los pasados en el relato, los alumnos, convertidos en periodistas por un día, refieren lo ocurrido en el relato mediante el uso del Presente histórico, cambiando los tiempos del pasado en el texto al Presente de indicativo. Después, cuentan la historia a la clase como si fuera una noticia de última hora en la radio o la televisión. Finalmente, se les pregunta qué cambio/s han notado al contar el relato de esta forma.
5. **MORALEJA.** En pequeños grupos, los alumnos extraen una moraleja del relato. A continuación, cada grupo razona la suya y se vota la que creen que mejor se aplica al texto.
6. **TABLERO DE AJEDREZ.** La profesora lleva a clase un tablero gigante con cuadros negros y blancos como los del ajedrez, y les entrega a los alumnos papeles adhesivos tipo *post it*. Cada estudiante deberá escribir en las etiquetas sus argumentos a favor o en contra del tema sobre el que gira el relato –el entendimiento entre diferentes culturas y religiones– y situarlos en los cuadros del tablero: blancos para los argumentos a favor, negros para los argumentos en contra. Finalmente, se discute el resultado con toda la clase, justificando cada uno su opinión por turnos (en el ANEXO XI adjuntamos una foto del tablero de ajedrez que se diseñó para llevar a cabo esta actividad).

## 2. PARA LA EXPLOTACIÓN DE PUNTOS CRUCIALES:

1. **TRÁILER**. Los estudiantes elaboran un tráiler para la promoción del cuento que escenificarán ante la clase. En grupos, deben diseñar el tráiler y designar a un compañero/a para hacer la voz en *off*, mientras que el resto escenifica o adopta posiciones congeladas de los momentos culminantes de la historia que va narrando. Pueden incluir música de fondo. Finalmente, los alumnos hacen una votación del que más les ha atraído para ir a ver la película sobre el cuento (en el CD que adjuntamos a nuestra investigación se incluyen varios vídeos sobre el proceso de preparación y ensayo del tráiler que elaboraron los alumnos del taller – VÍDEOS 2 a 4–, y un vídeo del producto final: VÍDEO 5).

## C. ACTIVIDADES DE POSLECTURA

1. **HIPÓTESIS**. La profesora entrega las hipótesis realizadas por los alumnos antes de la lectura y cada grupo escenifica y explica el sentido que dio en un comienzo a los gestos del diálogo por señas.
2. **DEBATE**. Se propone un debate relacionado con el tema del cuento sobre “la convivencia entre culturas y religiones”, en el que se planteen cuestiones como: ¿Es posible una convivencia pacífica entre personas de diferente credo? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? Se les pide a los alumnos que tomen una postura frente al tema propuesto y que trabajen en casa su intervención un día antes, buscando información y ejemplos en periódicos, internet, etc. de países, ciudades o parejas de cultura y/o religión mixta de la vida real que apoyen su postura. Para ello, se entrega una ficha a cada estudiante –a favor o en contra– dependiendo de su postura adoptada, que deben rellenar en casa con los argumentos que van a defender durante el debate el siguiente día de clase (FICHAS ARGUMENTOS DEBATE).
3. **VÍDEO PROYECCIÓN**. La profesora lleva a la clase un vídeo sobre Granada y Estambul, haciendo hincapié en la pluralidad cultural y religiosa que se ha dado en estas ciudades a lo largo de su historia, para dar paso a un seguimiento del debate anterior:

<https://www.vacaciones-espana.es/Granada-ciudad> (5')

<https://www.youtube.com/watch?v=TAwP4QEkYf8> (2:35')

También hay una presentación en *slideshare* titulada “Toledo, ciudad de las tres culturas”, como ejemplo de convivencia pacífica entre diferentes culturas y religiones, disponible en el siguiente enlace:

<http://es.slideshare.net/Nieve11/toledo-la-leyenda-del-beso-3349885>

Si no hay tiempo suficiente en clase, se recomienda a los estudiantes visionar el siguiente vídeo en casa:

<http://www.periodistadigital.com/religion/turismo/2011/07/20/religoin-iglesia-turismo-turquia-tolerancia-religiosa-ur-abraham-noe-virgen-efeso-pablo.shtml>

(19:35')

#### D. TAREA FINAL

Se les da a elegir a los alumnos una de las siguientes opciones:

1. **PROYECTOS GEMELOS.** Se les pide a los estudiantes que elaboren en casa otra posible discusión por señas para el cuento y que lo representen en clase en la siguiente sesión, mientras que el resto de la clase adivina su significado. Se puede plantear como un trabajo en equipos, de modo que tras una votación gane el equipo que más se haya acercado al diálogo original.
2. **MI PROPIA HISTORIA INTERCULTURAL.** Los alumnos imaginan otra historia en la que un rey cristiano de España dialoga con un sultán otomano. También pueden darle un giro actual a la historia y que los personajes representen un diálogo entre el presidente o rey de España y el presidente de Turquía.

**PLANTILLA SOPA DE LETRAS Y ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO:**

**SOPA DE LETRAS “LA DISCUSIÓN POR SEÑAS”**

R	O	A	A	A	I	S	L	A	S	S	M	O	O	A	A	D	U	A
S	D	G	P	M	A	N	O	U	S	N	A	D	M	O	S	T	A	T
A	S	G	O	N	I	I	D	D	L	D	S	R	A	A	E	I	A	T
I	N	P	S	A	A	T	D	S	A	D	A	A	A	C	N	O	T	M
R	N	O	E	P	M	E	N	J	A	A	L	T	O	I	T	D	R	G
A	L	O	N	L	M	O	A	O	F	N	E	A	R	T	I	E	G	U
O	O	A	T	B	O	B	N	N	T	E	A	L	L	E	R	T	S	E
C	I	E	A	I	M	R	O	A	L	I	A	I	R	A	G	U	D	O
I	C	S	R	E	S	T	T	O	R	R	C	U	A	M	O	E	T	O
R	E	A	N	I	N	C	C	T	A	C	A	I	L	O	U	E	N	R
É	S	N	S	U	F	U	L	A	N	O	A	I	O	A	Y	A	A	T
L	R	E	S	T	E	A	E	S	N	R	P	A	L	S	A	C	A	S
O	A	A	X	N	D	C	A	A	E	F	D	A	O	U	O	T	B	O
C	D	U	C	O	U	U	S	N	R	B	A	I	N	A	S	T	R	R
I	R	I	S	S	D	I	G	N	A	T	A	R	I	O	C	T	C	N
G	A	B	U	R	L	A	R	S	E	A	A	I	T	R	D	U	R	E
A	U	C	A	O	A	O	N	N	A	G	A	S	O	É	T	L	U	E
A	G	S	L	C	C	R	A	I	E	O	I	L	O	R	U	C	S	O

**PALABRAS A BUSCAR:**

NOTICIOSO	ILUSTRE	MONARCA	
ELOCUENCIA	COLÉRICO	BURLARSE	GUARDARSE
ASENTIR	ROSTRO	ASUNTO	AGUDO
EMBAJADA	OSCURO	DIGNATARIO	APOSENTAR
TARDO	ESTRELLA	FULANO	

## ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO A LA SOPA DE LETRAS

1. De acuerdo con el sentido de las palabras anteriores en el texto, emparejelas con su sinónimo o definición:

<b>a. Elocuencia</b>	Que sabe o tiene noticia de algo
<b>b. Rostro</b>	Prestigioso, famoso
<b>c. Tardo</b>	Rey, soberano
<b>d. Asentir</b>	Tipo, tío (coloquial)
<b>e. Embajada</b>	Oratoria, capacidad para hablar bien
<b>f. Tener/Nacer alguien estrella</b>	Muy enfadado
<b>g. Aposentar</b>	Reírse de alguien
<b>h. Burlarse</b>	Cuidarse
<b>i. Noticioso</b>	Misión, tarea
<b>j. Ilustre</b>	Persona de carácter reservado, huraño
<b>k. Monarca</b>	Mandatario, persona con autoridad
<b>l. Colmar</b>	Dar alojamiento, hospedar a alguien
<b>m. Agudo</b>	Acceder a una petición
<b>n. Oscuro</b>	Cara
<b>o. Colérico</b>	Cuestión, propósito
<b>p. Dignatario</b>	Torpe, no muy inteligente
<b>q. Fulano</b>	Inteligente, listo, astuto
<b>r. Guardarse</b>	Dar a alguien algo en abundancia
<b>s. Asunto</b>	Ser afortunado

2. Teniendo en cuenta el significado de las palabras de la actividad anterior, completa las siguientes frases con la opción adecuada. Haz los cambios que consideres oportunos:

- a. No hay duda de que Carlos nació con \_\_\_\_\_. Siempre ha tenido un gran éxito tanto en sus \_\_\_\_\_ personales como profesionales.
- b. a. El \_\_\_\_\_ de Angelina Jolie es de gran belleza, ¿no crees?  
b. Sí, pero cuando está \_\_\_\_\_ cambia mucho su apariencia.

- c. El \_\_\_\_\_ de un país africano llegó a la reunión acompañado de una multitud de \_\_\_\_\_ que lo acompañaban.
- d. No entiendo el carácter tan \_\_\_\_\_ de Manuel. Generalmente está solo, callado y no le gusta relacionarse con sus compañeros.
- e. Los niños siempre \_\_\_\_\_ de ese pobre hombre porque es tartamudo.
- f. Este hombre parece un poco \_\_\_\_\_. No comprende lo que le digo, aunque se lo he explicado muchas veces.
- g. Cuando una persona llega a ser \_\_\_\_\_ debe \_\_\_\_\_ mucho de las críticas ajenas, pues pueden hacerle mucho daño.
- h. No sé donde vamos a \_\_\_\_\_ a tantos invitados. La casa solo tiene dos habitaciones.
- i. Al regresar a España, \_\_\_\_\_ de honores a Rafa Nadal por ganar de nuevo el torneo de Roland Garros.
- j. Ebru trabaja como presentadora de televisión por su gran \_\_\_\_\_.
- k. Aquel \_\_\_\_\_ del que te hablé tenía un carácter muy \_\_\_\_\_, y por eso llegó a ser nombrado jefe de la policía de investigación.
- l. El jefe de la empresa \_\_\_\_\_ a la demanda de aumento de sueldo de sus trabajadores.
- m. Cuando llegó a su casa no era \_\_\_\_\_ de lo que ocurría, hasta que la policía le informó de que había un incendio.
- n. Al agente de la CIA Mark Spencer le encargaron una \_\_\_\_\_ muy importante para su país.

**FICHAS ARGUMENTOS DEBATE:**

**LA CONVIVENCIA ENTRE CULTURAS Y  
RELIGIONES**

**ARGUMENTOS A FAVOR:**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_


6. \_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

9. \_\_\_\_\_

10. \_\_\_\_\_



**LA CONVIVENCIA ENTRE CULTURAS Y  
RELIGIONES**

**ARGUMENTOS EN CONTRA:**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_


6. \_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

9. \_\_\_\_\_

10. \_\_\_\_\_





## **OBSERVACIONES DE AULA:**

El cuento en el que se fundamenta la secuencia didáctica número 5 se distingue por dos rasgos esenciales: su cualidad teatral o potencial para ser llevado a las tablas, y su marcado carácter intercultural, punto este en común con los cuentos español y turco explotados en la secuencia número 2. Por esta razón, y aunque, por supuesto, se ha atendido convenientemente a la dificultad lingüística que supone para el aprendiz de ELE enfrentarse a un texto tan lejano en el tiempo como es este (siglo XIV), muchas de las actividades y tareas propuestas centran su atención en estos dos aspectos ligados a su carácter intrínseco.

En la puesta en práctica de la secuencia hemos de destacar en primer lugar el enorme interés que despertó en los alumnos el hecho de llevar a clase el atrezo necesario para la escenificación de la discusión por señas, su lectura posterior y la elaboración del tráiler que ellos mismos prepararon. Creemos que el estímulo visual ayudó en gran medida a la contextualización cultural e histórica del texto, pues aunque, ciertamente, ningún otro lector como el turco para conocer de primera mano el período de la historia que refleja el cuento de Ibn Asim de Granada y entender el desarrollo y propósito del texto, la vestimenta y complementos utilizados resultaron un buen apoyo o herramienta didáctica, no solo en la recreación más fehaciente de los acontecimientos narrados en el cuento, sino en la “inmersión” de los estudiantes en el momento histórico en que se sitúa la narración.

En vistas de problemas generalizados de comprensión con algunas palabras del texto, se reemplazaron tales vocablos o se modificaron las oraciones que las contenían en las actividades donde surgieron para un futuro uso de estas con otro grupo de estudiantes. Un ejemplo concreto fue la palabra “encomendar”, aparecida en la actividad de seguimiento de la sopa de letras de “La discusión por señas” (frase “n”), con la que prácticamente todos los estudiantes tuvieron dificultad de comprensión, a pesar de que aparecía en el cuento y creíamos totalmente superada, por lo que fue sustituida por la docente por el término “encargar” en la plantilla de trabajo correspondiente.

La actividad “Tablero de ajedrez” se llevó a cabo de forma paralela a la actividad de “Debate”. Se pudieron haber realizado de forma independiente, como aparece en la secuencia programada, o incluso prescindir de una de las dos. Sin embargo, se optó por completar el tablero en clase durante la primera sesión de la secuencia, en la que los alumnos –en una primera aproximación– debían pensar en sus argumentos a favor y en contra del tema

planteado y sintetizarlos en pequeños *post it*, para, tras adoptar una postura frente al mismo, profundizar en sus argumentos en casa y defenderlos ante sus compañeros durante el debate que tendría lugar en la siguiente sesión. Pensamos que de esta forma los alumnos considerarían el tema desde diferentes ángulos, dando un carácter más reflexivo a la actividad, al tiempo que se daría continuidad a la actividad del tablero y se rentabilizaría el trabajo realizado por los estudiantes durante el proceso de dejar un registro escrito de sus argumentos en el mismo.

Como señalamos anteriormente, tal y como evidencia la elección del texto que nos ocupa, el contexto de impartición del taller fue fundamental en su diseño y posterior desarrollo. Por este motivo, al tener noticia de que entre los participantes del taller había un estudiante sefardí<sup>108</sup>, la docente tuvo muy en cuenta la riqueza lingüística, cultural, religiosa, etc. que un participante de esta comunidad podría aportar al grupo-clase. Por ello, durante el debate llevado a cabo en el aula, se animó a nuestro alumno sefardita, Eli Kalderon, a ofrecer su punto de vista en cuanto a la convivencia entre culturas y religiones existente en Turquía en general y en Estambul en particular. Aunque inevitablemente surgieron temas de gran controversia, el debate se efectuó dentro de la más cordial empatía, entendimiento entre las partes y voluntad de acuerdo en las posturas enfrentadas, reflejando sin duda el sentimiento que se respira en Turquía cuando de respeto y tolerancia hacia otras culturas y religiones se trata.

Asimismo, para la preparación de la actividad de prelectura “Montaje gráfico”, que debían realizar los alumnos en casa, se pidió expresamente a nuestro alumno sefardí que recabara y presentara información relevante sobre la comunidad judía en el tiempo de Bizancio y Al-Ándalus tanto en España como en Turquía, aportando muchos e interesantes datos sobre esta cuestión en el día previsto, completando así el mapa cultural y religioso conformado por ambas sociedades de la época.

No hubo tiempo suficiente para visionar el vídeo sobre Estambul, o el interesante *slideshare* sobre Toledo, pero sí el de Granada, que tuvo muy buena acogida entre los alumnos. Hubo ocasión también para una presentación sobre el Imperio Bizantino que un alumno, Efehan Danişman, había preparado por iniciativa propia.

---

<sup>108</sup> Comunidad numerosa e influyente en la sociedad turca, como es bien sabido, que muestra un altísimo grado de interés y participación en los cursos y las actividades culturales, editoriales, gastronómicas y de todo tipo realizadas en el Instituto Cervantes de Estambul.

El espacio donde se llevaron a cabo la gran mayoría de las sesiones del taller –ocho de diez– era adecuado con creces a las necesidades del grupo y las características del taller, pues tuvimos la gran suerte de disponer del Salón de Actos del centro para su realización. Sin embargo, en dos ocasiones el taller fue trasladado a un aula regular, coincidentes estas con las dos sesiones en las que se desarrolló la explotación didáctica de “La discusión por señas”. No obstante, se pudo comprobar que las características del aula servían apropiadamente a los fines propuestos en la secuencia, y que el espacio más reducido no era impedimento para la puesta en práctica de actividades como la escenificación o el tráiler.

A excepción de las actividades denominadas “Cuestionario “hazlo tú mismo” y “Últimas noticias”, se pudieron llevar a efecto el resto de las actividades, habiendo de señalar únicamente que en la elección de la tarea final, el total de los diez participantes en el taller se decantó por escribir “Mi propia historia intercultural”, en la que mostraron una gran destreza escrita, a la vez que un extraordinario conocimiento cultural e histórico y una desarrollada capacidad imaginativa para dar un giro actual inesperado a los acontecimientos históricos.

## **SECUENCIA DIDÁCTICA 6**

La mayor envergadura del texto seleccionado para la sexta secuencia del taller –algo más de ocho páginas de extensión– requiere de un aumento en el número de sesiones necesarias para su explotación didáctica, que en este caso se establece en *tres sesiones de trabajo*. Como sucede con todas las secuencias anteriores, el tiempo de instrucción para la secuencia didáctica del relato “Dos palabras”, de Isabel Allende, ha de distribuirse de forma que reste lugar para las actividades de seguimiento y finales de *Aura*, así como para el Cuestionario final del taller, tal y como queda reflejado en la programación. El proceder para esta secuencia didáctica sigue de este modo:

## PROCEDIMIENTO:

### “DOS PALABRAS”

#### A. ACTIVIDADES DE PRELECTURA

1. **PREDICCIONES**. El relato que vais a leer se titula “Dos palabras”, y este es el comienzo del mismo: “Tenía el nombre de Belisa Crepusculario, [...] Su oficio era vender palabras...” ¿De qué país puede ser Belisa? ¿Por qué vendía palabras? ¿Cómo creéis que continúa el relato? Tras esta presentación, los alumnos escriben su predicción acerca de cómo se va a desarrollar la historia en un papel que les entrega la profesora, el cual debe tener el tamaño de la extensión que esperamos que tengan las predicciones (PLANTILLA DE TRABAJO PREDICCIONES). Finalmente, la docente recoge las predicciones y las mete en un sobre que se cerrará hasta el final de la lectura del texto. Resulta más efectivo si realmente se trae un sobre a la clase con la palabra “Predicciones” en el anverso y se cierra delante de los alumnos, asegurándoles que únicamente se abrirá después de leer el relato (en el ANEXO XII se muestra una foto del sobre que se utilizó en el taller).
2. **RUMORES**. Se divide la clase en tres o cuatro filas. La profesora distribuye unas tarjetas con el primer párrafo de la obra dividido en fragmentos y entrega al primer estudiante de cada fila uno de ellos (FICHAS RUMORES). Este lo lee y le cuenta al oído a su compañero de al lado lo que pone, y así sucesivamente hasta llegar al último estudiante de la fila. Los estudiantes al final de cada fila escriben y dan su versión recibida, repitiendo la misma operación hasta terminar con todos los fragmentos. Finalmente, se compara la versión final con la original, que la profesora presenta en una transparencia o entrega en una fotocopia.
3. **PALABRAS Y FRASES CLAVE**. La profesora entrega a los estudiantes un pequeño número de palabras y frases clave del segundo párrafo del texto (PLANTILLA DE TRABAJO PALABRAS Y FRASES CLAVE). En grupos de tres, deben enlazarlas y crear una primera imagen de la protagonista: su personalidad, su origen, sus costumbres, su físico, etc. Posteriormente, los alumnos leen a la clase su versión imaginativa y la comparan con la descripción original.

## **B. ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA**

### **1. PARA MANTENER EL INTERÉS DE LA LECTURA:**

1. **CUESTIONARIOS COMPARTIDOS.** Después de leer el cuento en casa, los alumnos preparan cinco preguntas sobre el texto. El próximo día la profesora recoge las cuestiones en un contenedor, las distribuye por parejas y tras una puesta en común con el compañero/a, dan su respuesta ante el resto de la clase (en el ANEXO XIII adjuntamos una foto del grupo-clase llevando a cabo la puesta en común por parejas de la actividad).
2. **EMPAREJAR Y COMPLETAR EXPRESIONES.** Individualmente, los estudiantes emparejan las definiciones de palabras o expresiones parafraseadas con la palabra o expresión que corresponda. Después, realizan la tarea de seguimiento en la que tienen que completar las frases con las palabras o expresiones del ejercicio anterior (PLANTILLA DE TRABAJO EMPAREJAR Y COMPLETAR EXPRESIONES). Para terminar, la profesora entrega la solución a las actividades para que, en parejas, lleven a cabo una co-evaluación con el compañero/a.
3. **REPRESENTACIONES GRÁFICAS.** En equipos de cuatro, los alumnos realizan una representación visual de los acontecimientos. La profesora asigna una sección del relato a cada equipo y les entrega una cartulina. Primero deben elaborar un pequeño resumen de la sección asignada y luego representar gráficamente los hechos en la cartulina, ilustrando su resumen mediante dibujos o fotos de las revistas que les entrega la profesora, utilizando fragmentos del texto, encapsulando citas, etc. Finalmente, cada equipo explica el resultado a la clase y lo expone en un gráfico en la pared junto al de los otros equipos. El gráfico final resumirá visualmente el relato completo.

- **Sección grupo 1:** Desde “Tenía el nombre de Belisa Crepusculario,...”, hasta: “...no era su intención estafar a los clientes con palabras envasadas” (pp. 1 y 2).
- **Sección grupo 2:** Desde “Varios años después...”, hasta: “...¿Puedes venderme las palabras para un discurso?--preguntó el Coronel a Belisa Crepusculario” (pp. 3 y 4).
- **Sección grupo 3:** Desde “Ella había aceptado muchos encargos...”, hasta: “...creyó que se trataba de alguna maldición irrevocable”. (pp. 4-6).
- **Sección grupo 4:** Desde “En los meses de setiembre, octubre y noviembre...”, hasta: “...cuando ella avanzó y le tomó la mano” (pp. 6 y 7).
- **Si se hace la actividad de Crear un final:** Hasta: “...apuntando el cañón de su fusil a la nuca de la mujer” (p. 7).

## 2. PARA LA EXPLOTACIÓN DE PUNTOS CRUCIALES:

1. **ESCRITURA DE CONVERSACIÓN CREATIVA.** Individualmente, los estudiantes han de inventar las dos palabras secretas que Belisa le susurra al oído al Coronel. Después, deben elaborar el diálogo entre Belisa y el Coronel de la siguiente forma: cada alumno escribe la primera frase de Belisa en un trozo de papel y lo pasa al compañero de la derecha, este escribe la contestación del Coronel y lo pasa de nuevo al compañero a su izquierda, y así sucesivamente. Cada uno de ellos participa así en dos diálogos, uno como Belisa y otro como Coronel. Finalmente, los alumnos, por parejas, representan los diálogos en clase y hacen una votación de las palabras inventadas más originales (en el ANEXO XIV aportamos fotos del grupo durante la elaboración de las conversaciones creativas, así como varios vídeos de la escenificación de estas últimas en el CD adjunto a la investigación: VÍDEOS 6 a 11).
2. **REGALAR PALABRAS.** Belisa vende y regala palabras. Los estudiantes adoptan el papel de Belisa y regalan palabras a dos de las personas que aparecen en la plantilla que les entrega la profesora o a otras que ellos mismos elijan (PLANTILLA DE TRABAJO REGALAR PALABRAS). Después, deben contar a

la clase a quiénes y qué palabras van a regalar. También han de explicar el objetivo de cada una de ellas, es decir, para qué sirven.

3. **YO, PRESIDENTE.** Individualmente, los alumnos elaboran el discurso político que Belisa prepara para el Coronel. Se les da un tiempo para ensayarlo bien, imaginando que son el Coronel y que quieren llegar a presidente. Lo leen ante la clase de la forma más convincente posible, tras lo cual se lleva a cabo una votación secreta. La profesora recoge los votos, y después de hacer su recuento nombra al nuevo/a presidente/a de la clase, colocándole una banda, medalla o bastón presidencial si se dispone de ellos (PLANTILLA DE TRABAJO MI DISCURSO POLÍTICO) (en el ANEXO XV incluimos fotos de algunos de los alumnos dando su discurso político frente a la clase<sup>109</sup>, así como de la imposición de la banda y medalla de presidente o presidenta de la clase, cargo finalmente compartido entre dos alumnos al haber obtenido los mismos votos).

5. **¿QUÉ NOMBRE LE PONEMOS?** El Coronel no tiene nombre en la historia. En parejas, y partiendo de su caracterización en el relato, los aprendices eligen el nombre que creen que mejor se adecúa a su carácter, su vida, su comportamiento, etc. Más tarde, deben justificarlo ante la clase, porque ganará el más apropiado.

6. **TRÁILER.** En grupos de cinco o seis como mínimo, los alumnos diseñan un tráiler de dos minutos para promocionar la película sobre el cuento que han leído. Uno de ellos lee en *off* la presentación de la película, mientras que el resto escenifica o adopta posiciones congeladas sobre las escenas más dramáticas de lo que va diciendo la voz en *off*. También pueden incluir música de fondo. Posteriormente, lo escenifican en clase y hacen una votación del que más les haya gustado.

7. **LECTURAS PARALELAS.** Para trabajar en mayor profundidad el tema de las dictaduras, se insta a los estudiantes a realizar una búsqueda de información por internet en grupos (formados por colores). Cada grupo busca información

---

<sup>109</sup> Los alumnos insistieron en elegir una bandera de fondo para dar su discurso –curiosamente, explicando el motivo para su elección–; deseo al que la docente accedió con gusto.

sobre un tema: la historia política y la Guerra Civil de Chile, las dictaduras en Latinoamérica, cuentos cortos latinoamericanos sobre el tema de las dictaduras, y noticias y/o artículos de periódico sobre la dictadura en Chile. Después, forman nuevos grupos donde cada miembro haya leído un texto diferente. Cada alumno contará lo que ha leído, y entre todos deben encontrar tantos paralelismos como puedan con el relato. Cuando hayan terminado, se discute con toda la clase.

### C. ACTIVIDADES DE POSLECTURA

1. **CREAR UN FINAL.** Como la profesora no ha dado el final del relato, individualmente y en un solo párrafo, los aprendices imaginan qué pasará a partir del momento en que el Mulato lleva a Belisa ante el Coronel y le dice: “Te traje a esta bruja para que le devuelvas sus palabras, Coronel, y para que ella te devuelva la hombría –dijo apuntando el cañón de su fusil a la nuca de la mujer”. Después, lo comparan con el párrafo final del cuento y cuentan a la clase las similitudes y diferencias encontradas.
2. **ABRIR LAS PREDICCIONES.** La profesora abre ahora el sobre con las predicciones iniciales. Cada uno de los alumnos lee su conjetura a la clase y explica por qué hizo esa predicción y qué pasó en realidad para que se cumpliera o no.
3. **RUEDA DE PRENSA.** Los alumnos deben imaginar que son periodistas y que van a realizar una rueda de prensa, para lo cual la profesora asigna los siguientes papeles:
  1. *Un moderador* de la conferencia de prensa que da turno de palabra, pone orden y señala el término de la rueda de prensa.
  2. *Los 3 personajes principales* de la historia (Belisa, el Coronel y el Mulato), que serán entrevistados por varios reporteros sobre los acontecimientos.
  3. *Reporteros* de diferentes periódicos, revistas o programas de televisión (FICHAS RUEDA DE PRENSA).



La profesora entrega al azar o da a elegir a cada reportero una tarjeta que indicará para quién trabaja: un periódico nacional, una revista del corazón, un programa de noticias de actualidad o de debate, etc., tras lo cual preparan por escrito un número de preguntas para cada uno de los personajes que se adecuen al tipo de programa o periódico que hayan elegido o les haya correspondido en suerte. Cuando los reporteros están preparados, el moderador da comienzo a la rueda de prensa (en el ANEXO XVI aportamos fotos de la rueda de prensa, y en el CD que adjuntamos a nuestra investigación se incluyen varios vídeos de las intervenciones de los distintos reporteros: VÍDEOS 12 A 15).

4. **NOTICIA EN EL PERIÓDICO.** Si se hizo la actividad anterior, los alumnos deben redactar individualmente una noticia extraída de las respuestas que los personajes hayan dado a las preguntas para su periódico, revista o programa. Si no se llevó a cabo la rueda de prensa, los estudiantes, en parejas, redactan el titular y la noticia del éxito de la campaña política del Coronel para el periódico. Finalmente, la exponen en clase y eligen la mejor (PLANTILLA DE TRABAJO NOTICIA EN EL PERIÓDICO).
5. **DEBATE.** Con toda la información que han recopilado anteriormente, los alumnos forman dos equipos en clase. Unos deben defender las ventajas de vivir en una dictadura y otros las desventajas. Se les entrega una ficha a cada uno dependiendo de su postura adoptada –a favor o en contra– y deben completarla con los argumentos que van a defender durante el debate que se va a llevar a cabo. Se les da un tiempo para que, en parejas o grupos, preparen bien los argumentos (al menos diez). La profesora elige un moderador y el debate da comienzo.

#### **D. TAREA FINAL**

Se les da a elegir a los alumnos una de las siguientes opciones:

1. **FÁBULA EN CLAVE OBLIGADA.** Individualmente, imaginad que vais a contar la historia que habéis leído a un niño. Partiendo del mismo comienzo de la historia: “Erase una vez una chica que se llamaba Belisa y vendía palabras...”, reescribid el texto y contad la historia como si fuera un cuento de hadas.

2. **PROYECTOS GEMELOS.** Imagina otro tipo de negocio parecido al de Belisa, como por ejemplo: vender ilusiones, sueños, cariño, recuerdos, etc., y escribe la historia.

**PLANTILLA DE TRABAJO PREDICCIONES:**

MI PREDICCIÓN
“Tenía el nombre de Belisa Crepusculario, pero no por fe de bautismo o
acierto de su madre, sino porque ella misma lo buscó hasta encontrarlo y se
vistió con él. Su oficio era vender palabras...
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

**FICHAS RUMORES:**

- |  |
|--|
| 1. Tenía el nombre de Belisa Crepusculario, pero no por fe de bautismo o<br>acierto de su madre, |
| 2. sino porque ella misma lo buscó hasta encontrarlo y se vistió con él.                         |
| 3. Su oficio era vender palabras.  |
| 4. Recorría el país, desde las regiones más altas y frías hasta las costas calientes,            |

5. instalándose en las ferias y en los mercados, donde montaba cuatro palos con un toldo de lienzo,

6. bajo el cual se protegía del sol y de la lluvia para atender a su clientela.

7. No necesitaba pregonar su mercadería, porque de tanto caminar por aquí y por allí, todos la conocían.

8. Había quienes la aguardaban de un año para otro, y cuando aparecía por la aldea con su atado bajo el brazo hacían cola frente a su tenderete.

9. Vendía a precios justos. Por cinco centavos entregaba versos de memoria, por siete mejoraba la calidad de los sueños,

10. por nueve escribía cartas de enamorados, por doce inventaba insultos para enemigos irreconciliables.

11. También vendía cuentos, pero no eran cuentos de fantasía, sino largas historias verdaderas que recitaba de corrido sin saltarse nada.

12. Así llevaba las nuevas de un pueblo a otro.

13. La gente le pagaba por agregar una o dos líneas:

14. nació un niño, murió fulano, se casaron nuestros hijos, se quemaron las cosechas.

15. En cada lugar se juntaba una pequeña multitud a su alrededor para oír la cuando comenzaba a hablar

16. y así se enteraban de las vidas de otros, de los parientes lejanos, de los pormenores de la Guerra Civil.

17. A quien le comprara cincuenta centavos, ella le regalaba una palabra secreta para espantar la melancolía.

18. No era la misma para todos, por supuesto, porque eso habría sido un engaño colectivo.

19. Cada uno recibía la suya con la certeza de que nadie más la empleaba para ese fin en el universo y más allá.

## PLANTILLA DE TRABAJO PALABRAS Y FRASES CLAVE:

### PALABRAS Y FRASES CLAVE

En grupos de tres, enlazad las siguientes palabras y frases del segundo párrafo del cuento y cread una primera imagen de la protagonista: su personalidad, su origen, sus costumbres, su físico, etc. Contadla oralmente a la clase y después la compararéis con la descripción original.



familia	mísera	región	inhóspita	lluvias
avalanchas de agua		desierto	doce años	hambre
sequía	enterrar	cuatro hermanos		muerte
echar a andar	llanuras	dirección		mar
	viaje	espejismo del agua		tozuda
atravesar el infierno	arribó	manantiales		riachuelos

Belisa Crepusculario,... \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## PLANTILLA DE TRABAJO EMPAREJAR Y COMPLETAR EXPRESIONES:

### EMPAREJAR Y COMPLETAR EXPRESIONES

1. Relaciona cada palabra o expresión subrayada con su sinónimo o definición:

1. Tenía el nombre de Belisa Crepusculario, pero no por fe de bautismo.
2. No necesitaba pregonar su mercadería...
3. No necesitaba pregonar su mercadería...
4. También vendía cuentos, ...que recitaba de corrido sin saltarse nada.
5. ... y cualquiera con un poco de maña puede apoderárselas...
6. Cuando lo supo calculó las infinitas proyecciones de su negocio,...
7. ... y sus nombres estaban irremisiblemente unidos al estropicio y la calamidad.
8. Los guerreros entraron al pueblo como un rebaño en estampida.
9. ...imaginó que debía ser de expresión perdularia...
10. ...oteando en la penumbra para verlo mejor.
11. ...oteando en la penumbra para verlo mejor.
12. Llevaba muchos años durmiendo a la intemperie,...
13. ¿Qué carajo dice aquí?
14. ...es que esta vaina sirve, Coronel—aprobó el Mulato.
15. Entonces el hombre sintió el olor de animal montuno que se desprendía de esa mujer,...
16. ...ella lo detuvo con un chorro de palabras inventadas...
17. Al terminar la arenga del candidato,...
18. ..., quedaba atrás una estela de esperanza...
19. Tampoco estaba dispuesto a comentarle que el Coronel andaba alelado,...
20. Te traje a esta bruja... para que ella te devuelva la hombría.

- 
- a. Destreza, habilidad.
  - b. Sucesión o salida abundante e impetuosa de algo.
  - c. Sombra débil entre la luz y la oscuridad.
  - d. Cualidades positivas del hombre, especialmente el valor y la entereza.

- e. Americanismo coloquial. Cualquier cosa. Cosa no bien conocida o recordada.
- f. Aspecto físico o semblante de alguien que indica que es una persona viciosa, libertina.
- g. Americanismo coloquial. Expresión que denota sorpresa, enfado, o rechazo.
- h. Discurso pronunciado para enardecer los ánimos.
- i. Rápido, sin interrupción.
- j. Huella o recuerdo que deja cualquier cosa que pasa.
- k. Sacramento del cristianismo que confiere el carácter cristiano y pone nombre a un niño.
- l. Del monte o relativo a él, montaraz.
- m. Producto con el que se comercia.
- n. Estar lelo, atontado o que no se entera de lo que pasa.
- o. Repercusión o alcance de un hecho.
- p. Escudriñar, mirar con atención para descubrir algo.
- q. Anunciar a voces la mercancía para venderla.
- r. Dormir a cielo descubierto, sin techo.
- s. Sin remisión o perdón.
- t. Huida impetuosa que emprende una persona, animal o conjunto de ellos.

**2. Completa las oraciones siguientes con la palabra o expresión apropiada del ejercicio anterior. Haz los cambios que creas necesarios:**

- a. El reo cometió un delito atroz y fue \_\_\_\_\_condenado a la muerte.
- b. A esta feria acuden los comerciantes para mostrar sus \_\_\_\_\_.
- c. Mi marido se da mucha \_\_\_\_\_ con la jardinería.
- d. El dueño de ese bar tiene una \_\_\_\_\_. Dicen que lleva una vida entregada a todo tipo de vicio.
- e. En mayo mi sobrino recién nacido recibirá el \_\_\_\_\_ y yo seré su madrina.
- f. El soldado actuó con \_\_\_\_\_ ante el peligro de los ataques enemigos.
- g. Estoy trabajando, deja de molestarme, ¡ \_\_\_\_\_ !
- h. Este fin de semana me leí el Quijote \_\_\_\_\_.

- i. A la salida del concierto salió \_\_\_\_\_ gente increíble, había miles de personas.
- j. Los chicos se fueron de acampada, y a pesar de que tenían tiendas de campaña \_\_\_\_\_ durante cinco días por el calor.
- k. Después de recibir el Oscar, la película ha obtenido una enorme \_\_\_\_\_ internacional.
- l. El disparo del cazador provocó la \_\_\_\_\_ de la bandada de pájaros.
- m. El coronel pronunció una \_\_\_\_\_ incitando a los soldados a combatir valientemente en la batalla.
- n. El capitán del barco \_\_\_\_\_ el horizonte, cuando vio acercarse una ballena a lo lejos.
- o. ¿Por qué estás en \_\_\_\_\_? No se ve nada, enciende la luz.
- p. El dueño del puesto de fruta \_\_\_\_\_ sus manzanas con tanta gracia que atraía a todos los paseantes.
- q. Esteban se marchó de la empresa dejando \_\_\_\_\_ fidelidad incondicional por aquel hombre que hizo tanto por sus trabajadores.
- r. Anda, tráeme la \_\_\_\_\_ esa que sirve para medir la temperatura del vino.
- s. ¡Despierta, \_\_\_\_\_! Últimamente parece que estás en las nubes, no te enteras de nada.

## PLANTILLA DE TRABAJO REGALAR PALABRAS:

### REGALAR PALABRAS

Belisa vende y regala palabras. Adopta el papel de Belisa y regala palabras a dos personas de la lista o a otras que tú elijas. Después, cuenta a la clase a quiénes y qué palabras les has regalado, explicando el objetivo de cada una de ellas, es decir, para qué sirven:



- A un novio/a que te dejó: .....
- A un enemigo/a: .....
- A un/a vecino/a molesto: .....
- A tu primer amor: .....
- A tu jefe: .....
- A tu mejor amigo/a: .....
- A tu profesor/a: .....
- A un político de tu país o de otro: .....
- A tu actor/actriz o cantante favorito/a: .....
- A tu compañero/a de clase: .....
- A otra persona: .....



**PLANTILLA DE TRABAJO MI DISCURSO POLÍTICO:**

MI DISCURSO POLÍTICO

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



## FICHAS RUEDA DE PRENSA:

### RUEDA DE PRENSA<sup>110</sup>


<b>Milliyet</b>
<b>5N1K</b>
<b>Tarafsız Bölge</b>
<b>Hafta sonu</b>
<b>Gala</b>
<b>Şamdan</b>
<b>Yeni Şafak</b>
<b>Akit</b>
<b>Bir gün</b>
<b>Ot</b>

---

<sup>110</sup> Las fichas contienen nombres de diferentes revistas, periódicos y programas de televisión turcos: *Milliyet*: periódico de tirada nacional, equivalente a *El País* en España; *5N1K*: programa de noticias similar a Informe semanal; *Tarafsız Bölge*: debate de televisión; *Hafta sonu* y *Şamdan*: revistas sobre la vida de los famosos; *Gala*: revista parecida a *Hola*; *Yeni Şafak* y *Akit*: periódicos de tendencia religiosa, *Bir gün*: periódico de ideología política de izquierdas, y finalmente, *Ot*: revista de arte y cultura.

**PLANTILLA DE TRABAJO NOTICIA EN EL PERIÓDICO:**

EL PAÍS



### PLANTILLA DE TRABAJO FÁBULA EN CLAVE OBLIGADA:

## FÁBULA EN CLAVE OBLIGADA

“Érase una vez una chica que se llamaba Belisa y vendía palabras...

**OBSERVACIONES DE AULA:**

Para la puesta en práctica de esta secuencia didáctica hubo de ser cuidadosos en cuanto a la elección de las actividades que se habían de realizar en cada fase del proceso de explotación. Ello debido a la mayor extensión del texto, como apuntamos con anterioridad, pero sobre todo al retraso en la programación que supuso el aplazamiento de la puesta en común de las preguntas de comprensión de la lectura de *Aura* (prevista para la sesión seis), que tuvo que ser fijada para la siguiente sesión. Este cambio no alteró el desarrollo de la secuencia didáctica anterior –“La discusión por señas”–, pero dificultó el trabajo con la

presente, pues conforme se posponían las tareas basadas en la novela de Carlos Fuentes, se restaba tiempo a la secuencia de “Dos palabras”, con la que compartía las tres últimas sesiones del taller.

El motivo del aplazamiento y posterior retraso en la programación fue externo al desarrollo del taller: dos de los alumnos estudiaban en la universidad y el resto trabajaba, disponiendo de poco tiempo para trabajar en los textos fuera del aula. Esta eventualidad, aunque contemplada desde el inicio, no había afectado directamente al progreso del taller hasta ahora, momento en que los aprendices debían enfrentarse a la lectura de textos más extensos y las tareas derivadas de los mismos.

A pesar de este contratiempo, se pudieron llevar a cabo muchas de las actividades programadas para esta secuencia<sup>111</sup> –todas las diseñadas para la explotación didáctica del cuento, a excepción de: “Palabras y frases clave”, “Representaciones gráficas”, “¿Qué nombre le ponemos?”, “Tráiler”, “Lecturas paralelas”, “Crear un final” y “Debate”–, con lo que podemos afirmar que el desarrollo de la secuencia fue muy satisfactorio.

En las tareas realizadas se efectuaron los siguientes ajustes:

1. La actividad “Crear un final” estaba planificada por la profesora desde el comienzo de la lectura, razón por la que había eliminado deliberadamente el último párrafo en el texto entregado. Sin embargo, una alumna, al reparar en este hecho, buscó el final en el libro de Isabel Allende que se encontraba en la biblioteca del centro, y lo compartió rápidamente con sus compañeros vía teléfono móvil. A pesar de que todos los alumnos insistieron en llevar a cabo la actividad, la docente decidió que, ausente el factor sorpresa, lo más apropiado era utilizar el tiempo restante en otra actividad que resultara más motivadora.
2. La actividad “Noticia en el periódico”, como señalamos en su momento, pertenece a las actividades a realizar durante la lectura, aunque puede ser trasladada a la etapa de poslectura, al igual que muchas de las clasificadas como tal. Este fue el caso en la presente secuencia, pues con el propósito de rentabilizar la información obtenida por los estudiantes durante la rueda de prensa realizada, se llevó a cabo después de la misma.

---

<sup>111</sup> Queremos insistir en el hecho de que las actividades y tareas incluidas en las distintas secuencias didácticas se plantean con la intención de seleccionar las más adecuadas al desarrollo del taller, no necesariamente con el objetivo de llevarlas todas a cabo.

3. Puesto que había que optimizar el tiempo al máximo, la docente decidió prescindir de las tareas finales propuestas en la secuencia –de gran atractivo y, suponemos, productividad–, estableciendo la actividad “Noticia en el periódico” como tarea final de la secuencia didáctica.

A pesar de que a nivel léxico el texto resulta complejo a primera vista, no presentó mayores dificultades de comprensión por parte de los aprendices, que crearon sus propias preguntas acerca de la lectura para el resto de los compañeros y completaron las expresiones planteadas en la plantilla de trabajo con las palabras extraídas del texto sin ningún problema manifiesto. De hecho, en esta ocasión la docente no hubo de cambiar ningún vocablo, expresión u oración en la plantilla para futuras puestas en práctica. Hay que recordar que antes de cada sesión se destinaba un breve espacio de tiempo a resolver las dudas de vocabulario de los estudiantes, que escribían al llegar a clase en los folios del “Alfabeto en la pared” dispuestos en una de las paredes del aula para tal fin. Es de suponer que esta acción facilitó en gran medida la comprensión de este texto, así como la del resto de lecturas.

Deseamos destacar el incalculable valor didáctico que supuso el interés despertado por el texto “Dos palabras” en los estudiantes; desde las predicciones realizadas en un principio, en las que queda constancia de lo sugerente que resultó para ellos el que alguien vendiera palabras, pasando por la actividad “Rumores”, que produjo la hilaridad de toda la clase y predispuso favorablemente al grupo a continuar la lectura del texto en casa, hasta las actividades más interactivas, como las de “Escritura de conversación creativa”, “Yo, presidente” o “Rueda de prensa”, en las que los participantes del taller se metieron en la piel de los personajes asignados en cada momento para llevarlas a cabo, escenificando sus actuaciones con gran seguridad, fluidez y maestría en todos los casos.

## **SECUENCIA DIDÁCTICA 7**

La última de las secuencias diseñadas para el taller, basada en la novela corta de Carlos Fuentes *Aura*, plantea un verdadero reto, pues incluir una novela completa en un programa de taller de treinta horas lectivas, por muy breve que sea el texto elegido –cincuenta páginas–, supone todo un desafío al que, sin embargo, deseábamos enfrentarnos desde un comienzo. La vía elegida para cumplir con nuestro objetivo consiste en distribuir la lectura y las diferentes

etapas de explotación didáctica *a lo largo de las siete sesiones de las que se compone el taller*, y cuyo desarrollo exponemos a continuación:

## **PROCEDIMIENTO:**

### **AURA**

#### **A. ACTIVIDADES DE PRELECTURA**

##### **1. MONTAJE BIOGRÁFICO Y EL AURA Y SUS COLORES**

- a.** Una sesión antes de llevar a cabo la presentación del texto en clase, la profesora explica a los estudiantes que van a leer una novela corta de Carlos Fuentes. No ofrece más información y divide a los alumnos en dos grandes equipos:

- PRIMER EQUIPO: Se encarga de buscar información de todo tipo relacionada con el autor de la obra que van a leer: vida, fotos, familia, obras, premios, escritores y personajes famosos coetáneos, país, fechas y lugares importantes, sus amigos, gustos y aficiones, datos curiosos como fobias, manías, excentricidades, etc.
- SEGUNDO EQUIPO: Busca información sobre el aura y el significado de sus colores.

Finalmente, se les pide a los alumnos que traigan a clase todo el material que recojan en la siguiente sesión del taller.

- b.** El día previsto para traer toda la información, se hace una puesta en común de la misma con toda la clase. Cada equipo expone ante el resto de los compañeros sus hallazgos, explicando los datos, las fotos que hayan encontrado, las noticias, los vídeos, etc. sobre los dos temas propuestos.
- c.** Una vez expuesto todo el material, la profesora puede realizar las actividades de seguimiento que se detallan a continuación:

1. **MONTAJE BIOGRÁFICO.** La profesora trae cartulina a la clase y los alumnos crean un póster o *collage* sobre la vida y obra del autor con las fotos que hayan encontrado (también pueden hacer dibujos, escribir fragmentos de un texto suyo o incluir objetos relacionados con el autor, su país, sus costumbres, gustos, etc.), a las que tendrán que escribir un subtítulo o texto corto debajo para crear una biografía ilustrada del mismo. Pueden hacerse varios subgrupos y crear varios montajes para después votar el más original, divertido, loco, colorido, etc. Finalmente, se exponen las producciones en un muro en el aula (en el ANEXO XVII se adjuntan fotos de los pósteres creados por los alumnos).

2. **EL AURA Y SUS COLORES.** Los alumnos deberían haber explicado en la puesta en común anterior en qué consiste el aura de una persona y el significado de cada uno de sus colores. Si los estudiantes no lo han hecho, la profesora pone en clase el vídeo titulado “El aura humana” (4:14´) que se encuentra en *Youtube*, en el que se explica brevemente qué es el aura y sus colores. Después, se hace una lluvia de ideas sobre las auras más “famosas” o conocidas: la representación de Dios, Jesucristo, la Virgen María, los santos, Buda, etc., y se abre un pequeño debate o discusión sobre el tema:

- ¿Creéis que existe realmente el aura de una persona?
- ¿Alguien en la clase lo ha visto alguna vez o conoce a alguien que puede verlo?
- ¿Por qué el aura de Jesucristo, la virgen, etc. se representa de color azul y la de Dios de blanco?
- ¿Por qué el aura de Buda es de color dorado siempre?
- ¿Conocéis algún otro personaje con aura? ¿Cuál? ¿De qué color es su aura?, etc.

3. **EL AURA DE MI COMPAÑERO/A.** ¿De qué color crees que es el aura de tu compañero/a? ¿Y el de la profesora? Cada alumno debe decir de qué



color cree que es el aura de su compañero/a (de acuerdo a lo expuesto por ellos mismos y en el vídeo) y explicar por qué. La persona aludida expresará su acuerdo o desacuerdo con su compañero/a. Más tarde, en grupos pequeños o parejas, los alumnos deben decidir de qué color creen que es el aura de la profesora y razonar su decisión ante la clase.

**2. PREDICCIONES.** La profesora muestra una fotocopia en color o una transparencia de la portada del libro (ANEXO XVIII) en el retroproyector (cubriendo el título) y pide a la clase que describa lo que ve, haciendo preguntas como: ¿alguien tiene o ha tenido un gato negro en casa? ¿Qué significado tiene un gato negro en vuestra cultura? ¿Con qué se relaciona normalmente?, y tomando nota de las sugerencias en la pizarra. Después muestra el título y pide que lo relacionen con el dibujo de la portada y con el posible desarrollo de la historia que van a leer. Finalmente, la profesora –o un alumno designado para tal fin– conserva un registro de las especulaciones para comparar después de la lectura.

**3. LA CÁPSULA DEL TIEMPO.** Se enseña a los estudiantes el primer fragmento de la obra como transparencia en el retroproyector (PLANTILLA PRIMER FRAGMENTO DE AURA). Se les pide que lo lean de forma individual y se les da una tarjeta o trozo de papel en blanco, donde cada alumno tiene que escribir su predicción acerca de cómo se va a desarrollar la historia hasta el final, sin sobrepasar la extensión de la tarjeta o papel que se les ha entregado. La profesora recoge las predicciones y las mete en un sobre donde previamente ha escrito “Cápsula del tiempo” en la parte exterior, y que se cerrará hasta el final de la lectura del texto (en el ANEXO XIX se muestra una foto del sobre que se utilizó en el taller). Para activar su imaginación pueden hacerse preguntas tipo:

- ¿Qué creéis que hará el protagonista con el anuncio?
- ¿Se presentará o no?
- Parece que la suma ofrecida por el trabajo es muy elevada, ¿de qué creéis que se tratará realmente el trabajo?
- ¿Qué pensáis que va a pasar?, etc.

**4. ANUNCIO PERSONALIZADO.** Los alumnos deben redactar un anuncio dirigido a un compañero de la clase siguiendo el modelo del que acaban de leer y con la información que disponen de dicha persona. Para ello, la profesora pide que escriban su nombre en un papelito, lo cierran y cada estudiante coge uno al azar. Los alumnos redactan su anuncio, dejando en blanco la parte donde dice el nombre de la persona a la que va dirigido. Finalmente, la profesora recoge todos los anuncios y los redistribuye en la clase. Por turnos, los estudiantes leen el anuncio que les ha caído en suerte, mientras el resto adivina a quién va destinada la oferta de trabajo.

NOTA: Se debe animar a los alumnos a que se empleen a fondo en cuanto a corrección, léxico y estilo, además de usar todas sus dotes de imaginación para crear un anuncio que suene lo más profesional posible, con una buena dosis de humor si así lo prefieren.

## **B. ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA**

### **1. ACTIVIDADES PARA MANTENER EL INTERÉS DE LA LECTURA:**

**1. EMPAREJAR, DEFINIR Y COMPLETAR EXPRESIONES.** Para trabajar el léxico complejo y las expresiones novedosas del texto, se les da a los alumnos una serie de actividades en las que deben emparejar sinónimos, definiciones de palabras o expresiones parafraseadas con la palabra o expresión que corresponda. Después, deben utilizar este mismo vocabulario en una tarea de seguimiento en la que han de completar oraciones, con el fin de asegurarnos de la total comprensión del léxico al tener que usarlo en un contexto significativo diferente (PLANTILLA EMPAREJAR, DEFINIR Y COMPLETAR EXPRESIONES).

**2. CUESTIONARIO CON SEGUIMIENTO.** Se trata de un cuestionario de diez preguntas basadas en el texto que han leído. La tarea puede realizarse en clase o en casa, aunque por cuestión de tiempo es preferible en casa. Posteriormente, en clase se llevan a cabo las actividades de comprensión e interpretación de la lectura en grupos pequeños y en gran grupo (PLANTILLA CUESTIONARIO CON SEGUIMIENTO).

## 2. ACTIVIDADES DE EXPLOTACIÓN DE PUNTOS CRUCIALES

1. **RESUMIR EL RESUMEN.** Se divide la clase en tres grupos o más, dependiendo del número de alumnos. Cada grupo hace un resumen del texto leído de un número determinado de palabras, por ejemplo 100. Se pasan los resúmenes creados al siguiente grupo y tienen que reducirlo a la mitad, 50 palabras. Se pasan de nuevo y se reducen a 25 palabras. Por último, se leen y comparan las versiones finales. Al tener que sintetizar los acontecimientos clave de la obra, con esta actividad lograremos saber si los alumnos han captado y asimilado la esencia de la novela en su totalidad.
2. **EPITAFIO.** Los estudiantes, basándose en el carácter del general Llorente por los datos obtenidos a través de la lectura de sus memorias, escriben un epitafio para su tumba. Esta actividad puede llevarse a cabo de forma individual, en parejas o en pequeños grupos. Más tarde, se hace una puesta en común y se puede hacer una votación sobre el más original, apropiado, poético, irónico, etc., y opcionalmente exponerlos en un muro en el aula (ANEXO XX).
3. **RETRATOS DICTADOS.** En esta obra encontramos la descripción física detallada de dos de sus protagonistas: Felipe (p. 141) y la Señora Consuelo (pp. 136 y 180). En parejas, un alumno lee en voz alta a su compañero la descripción de uno de los personajes y este lo dibuja conforme va escuchando. Después invierten los papeles. En cuanto al personaje de Aura, hay una descripción exhaustiva de sus ojos (la única parte de su cuerpo que aparece descrita en el texto, aunque también sabemos que tiene el pelo negro y siempre va vestida de verde) en las páginas 139-40. En las mismas parejas, trabajando conjuntamente, hacen un bosquejo de Aura teniendo en cuenta la descripción de sus ojos y su propia imaginación del resto. La cuestión a plantear a los alumnos es: ¿Cómo imagináis a Aura? Los estudiantes deben exponerlo a la clase y explicar por qué se la imaginan de esa forma. De nuevo, puede realizarse una votación y/o exposición en clase de los dibujos.
4. **LECTURAS PARALELAS: ANIMALES NOVELESCOS.** La profesora divide la clase en cuatro grupos, que corresponderán a cada uno de los animales

que aparecen en el texto de forma reiterada: el perro, el gato, el conejo y el macho cabrío<sup>112</sup>. Les pregunta al conjunto de los alumnos: ¿qué características se les atribuye a estos animales en vuestra cultura?, ¿con qué se les relaciona? Cada equipo busca el significado simbólico del animal que le corresponde en internet (si se tiene acceso en el aula), o simplemente discuten entre ellos la información que ya posean, con el fin de encontrar tantas relaciones con los personajes, objetos que aparecen en la historia o con el desarrollo de la misma como puedan.

Cuando se haya acabado la discusión en grupo y alcanzado un acuerdo, un alumno de cada equipo se sentará con otro diferente, de forma que en cada grupo haya un representante de cada animal, y expondrá las conclusiones a las que ha llegado con sus compañeros.

Finalmente, la profesora entrega a cada grupo un pequeño texto en el que se habla del significado simbólico de estos animales (TARJETAS ANIMALES NOVELESCOS). Lo leen entre todos dentro de su propio equipo, y de nuevo un alumno de cada grupo se sitúa con los miembros de otro para contarles (esta vez sin el texto que ha entregado la profesora) con sus propias palabras la información que han recibido. Tras esto, cada equipo hace una exposición en clase sobre lo discutido y se lleva a cabo una puesta en común entre todos.

**5. ADAPTACIONES TEATRALES.** Se divide la clase en varios grupos y se les pide a los alumnos que elijan una escena que consideren crucial para la historia. Una vez hecho esto, se les explica que deben elaborar una representación para el teatro o la televisión e interpretarla en clase. Si hay tiempo pueden hacerlo con ropa adecuada, escenario, música o los objetos que crean necesarios. Una buena elección en caso de que pidan consejo a la profesora sería la escena inicial del encuentro de Felipe con la Señora Consuelo y Aura (pp. 135-40), o en la que Felipe dialoga con Aura sobre una posible huida juntos (pp. 171-72). Si la docente así lo desea, puede hacer que los estudiantes reescriban el diálogo de la escena que van a representar con sus propias palabras e incluso ofrecer la posibilidad de cambiar la línea del

---

<sup>112</sup> La profesora hizo etiquetas con el nombre de los cuatro animales, que situó sobre la mesa de cada equipo y distribuyó entre los alumnos para que las utilizaran como identificación personal, facilitando así la tarea de agrupamiento y evitando confusiones al llevar a cabo la actividad.

discurso (en el CD adjunto se incluyen dos representaciones de la escena de la huida que realizaron los alumnos: VÍDEOS 16 y 17).

6. **TRIVIAL DE NOVELA**. Se trata de un juego basado en la novela que acaban de leer en el que los estudiantes tienen que agudizar y combinar su capacidad de comprensión de la lectura con la memoria de lo leído y su rapidez de respuesta.

El juego consiste en responder a las preguntas que aparecen en las fichas (FICHAS TRIVIAL DE NOVELA) de la forma más precisa y rápida posible. Para ello, una vez dividida la clase en dos equipos por colores –rojo y amarillo–, tienen que levantar una tarjeta por turnos, fijándose un sistema de puntos y penalizaciones en caso de acierto o error en la respuesta (PLANTILLA SISTEMA DE PUNTUACIÓN DEL TRIVIAL DE NOVELA).

Finalmente, la profesora, que hace de moderadora del juego y da las respuestas por correctas o incorrectas, suma los puntos obtenidos –que va anotado en la pizarra– y anuncia el equipo ganador del Trivial de novela.

En cuanto a las respuestas correctas, la profesora decide si da la respuesta correcta de forma inmediata tras haber agotado los dos equipos todos los pasos, o indicarles a los alumnos en qué página se encuentra la respuesta para que la busquen al final del juego. Si se realiza de esta forma, se lleva a cabo una puesta en común de las respuestas encontradas.

7. **TRÁILER**. En grupos, los alumnos tienen que diseñar un tráiler de dos minutos para promocionar la película sobre la obra que están leyendo. Un alumno lee en voz en *off* la presentación de la película y el resto escenifica o adopta posiciones congeladas sobre las escenas más dramáticas de lo que va diciendo la voz en *off*. Previamente, los estudiantes habrán tenido que decidir en equipos cuales son los puntos culminantes de la misma para representarla.

Se nombra un comité cinematográfico que puntúa las actuaciones y el resultado final del tráiler (por ejemplo de 1 a 5 puntos<sup>113</sup>). Tras las representaciones, cada miembro del jurado muestra su puntuación razonándola.

---

<sup>113</sup> Para que resulte más atractivo y simule un programa-concurso de talentos, la profesora puede confeccionar paletas de cartón con los números o simplemente folios con los números del 1 al 5 en tamaño grande.

La profesora suma los puntos de cada miembro y anota en la pizarra la puntuación obtenida por cada equipo. Gana el equipo que más puntos obtenga al final.

### C. ACTIVIDADES FINALES

1. **INVENTAR UN FINAL.** Los estudiantes, en parejas o pequeños grupos, escriben un final para la historia. En caso de optar por esta actividad, la profesora debe eliminar la última parte de la misma desde el principio, es decir, desde la página 178, donde dice: “Repetirás: –Aura...”, y no llevar a cabo actividades como la “Cápsula del tiempo” para que sea efectiva. Una vez más, se hace una puesta en común en la que cada pareja o grupo razona su propuesta. Por último, se les entrega en fotocopias o se visualiza el final en retroproyector para que comparen y comenten las diferencias.

VARIACIÓN: Cada miembro del equipo, situado en círculo, escribe una frase y lo pasa a su compañero/a de la derecha, obteniendo así varios finales elaborados colectivamente en cada grupo.

2. **ABRIR LA CÁPSULA DEL TIEMPO.** Si se hizo la actividad “Sellar la cápsula del tiempo” al principio, ahora se abre y cada alumno tiene que explicar por qué hizo las predicciones y qué pasó en realidad para que se cumplieran o no. Seguidamente, se hace una puesta en común y/o votación sobre las hipótesis que más se han acercado al desarrollo real de la historia.

3. **DISEÑOS DE CUBIERTA.** En parejas, individualmente o en grupos pequeños, los alumnos imaginan que trabajan para el departamento gráfico de una editorial y que van a publicar la obra que han leído. Tienen que diseñar la cubierta para su publicación, teniendo en cuenta que el diseño tiene que representar la esencia del libro y atraer a lectores potenciales. Para ello, pueden dibujar, usar fotos de revistas, un programa de ordenador, o se les puede dar un juego de tarjetas con figuras geométricas de diferentes formas y colores para que las combinen para formar figuras abstractas o simbólicas. Finalmente, se hace una exposición y tienen que explicar el sentido del diseño y el efecto que quieren comunicar.

4. **ESCULPIR**. Se escriben los nombres de los personajes de la historia en trozos de papel y se echan a una bolsa. Se elige un escultor y el resto coge un papel cada uno. El escultor nombra a un personaje y le da instrucciones de cómo se debe colocar en el “área de escultura”. Nombra a otro personaje y lo sitúa en relación al anterior dependiendo de la relación entre ellos en la historia. Cuando la escultura está completa, el escultor tiene que explicar por qué los ha situado así (en el ANEXO XXI se adjuntan fotos de las dos esculturas realizadas en el taller, así como un vídeo en el que se puede visualizar el proceso de escultura de una de ellas en el CD adjunto a la investigación: VÍDEO 18).

5. **ESCUCHAR LA CANCIÓN**. Hay un bolero muy popular titulado “Aquellos ojos verdes”. Resulta una buena opción escucharlo a modo de colofón de la lectura por su relación con la protagonista de la historia, cuyos ojos verdes son lo más significativo de su persona a lo largo de todo el relato. Existen tres versiones disponibles en *youtube*: de Nat King Cole, Los Panchos y de Plácido Domingo. Aunque la versión original pertenece a Los Panchos, por motivos de calidad en el sonido, en esta actividad se trabajó a partir de la versión de Plácido Domingo (PLANTILLA ESCUCHAR LA CANCIÓN).

6. **ADAPTACIONES AL CINE**. Existen dos cortometrajes<sup>114</sup> basados en la novela corta de Fuentes, uno dirigido por José Luís Alanís y producido por Perro Noble, de 29:57’ de duración, y el segundo dirigido por Ana Cárdenas y producido por IF, de 14:59’. Ambos pueden visionarse en *Youtube*. Por su extensión, cualquiera de los dos puede verse en clase, e incluso los dos si se desea<sup>115</sup>.

La primera propuesta de explotación está basada en el cortometraje de Perro Noble. Los alumnos pueden verlo e ir anotando las diferencias que encuentren con la obra, tras lo cual se hace una puesta en común con toda la clase sobre dichas diferencias (PLANTILLA DIFERENCIAS DE *AURA* CON EL CORTOMETRAJE DE PERRO NOBLE) y se abre un pequeño debate basado en cuestiones como: ¿imaginabais así

---

<sup>114</sup> Si se encuentra, existe un cortometraje animado titulado “Los ojos del deseo” de Yasmín Sánchez y Humberto Garrido. En *Youtube* solamente se puede ver un tráiler del mismo, pero merecería la pena visionarlo por completo, pues muestra ser de alta calidad.

<sup>115</sup> También hay una lectura completa de la novela por Carlos Fuentes en *Youtube* –“*Aura* (en la voz de su autor)” Duración: 1.27’-. La profesora puede informar de esto a sus alumnos para que la escuchen en casa si lo desean o utilizar el material auditivo para llevar a cabo cualquier otra actividad en el aula.

a los personajes?, ¿y la casa?, ¿qué cosas os han sorprendido (por ejemplo: el ordenador o los espaguetis)?, ¿creéis que se ha conservado la esencia de la novela o se han perdido matices importantes?, ¿cuáles?, etc. Una variante a esta actividad consiste en dividir la clase en dos equipos y que durante el visionado cada equipo anote las diferencias el primero y las semejanzas el segundo. El resto se desarrolla de la misma forma.

Una segunda propuesta consiste en visionar los dos cortometrajes. Los alumnos han de descubrir las diferencias entre las dos producciones, así como entre estas y la versión escrita. En este caso, durante la puesta en común, el debate debe girar en torno a preguntas como: ¿cuál os ha gustado más y por qué?, ¿cuál creéis que es más fiel al original?, ¿en qué aspectos? Al ampliarse la tarea a dos visionados, es conveniente hacer equipos de trabajo para que esta no resulte demasiado extensa y laboriosa.

#### **D. TAREA FINAL**

Se les da a elegir a los alumnos una de las siguientes opciones:

1. **DISCURSO APÓCRIFO: MEMORIAS INCONCLUSAS.** Se divide la clase en grupos de tres como máximo. Los alumnos deben releer la última parte de las memorias del General Llorente (pp. 175-76) e inventar un final, respetando el estilo utilizado por el general. Se hace una puesta en común con toda la clase y se vota el más original, creíble, disparatado o imaginativo.
2. **ADAPTACIÓN PARA OTRA AUDIENCIA.** Los estudiantes deben reescribir el texto para dirigirse a otro tipo de audiencia, por ejemplo un niño, un director de películas de terror, un cómic o contar la historia como si fuera un cuento de hadas, para lo cual se les da el comienzo de la historia en el tono y estilo del género elegido. Por ejemplo, si decidimos que sea un cuento de hadas, podría empezar como: “Érase que se era un príncipe joven y guapo llamado Felipe. Se encontraba en su palacio, cuando un día llegó un mensajero...”. La profesora puede establecer un máximo de palabras o dejarlo a voluntad de los alumnos.



## PLANTILLA PRIMER FRAGMENTO DE AURA:

LEES ESE ANUNCIO: UNA OFERTA DE ESA NATURALEZA no se hace todos los días. Lees y relees el aviso. Parece dirigido a ti, a nadie más. Distráído, dejas que la ceniza del cigarro caiga dentro de la taza de té que has estado bebiendo en este cafetín sucio y barato. Tú releerás. Se solicita historiador joven. Ordenado. Escrupuloso. Conocedor de la lengua francesa. Conocimiento perfecto, coloquial. Capaz de desempeñar labores de secretario. Juventud, conocimiento del francés, preferible si ha vivido en Francia algún tiempo. Tres mil pesos mensuales, comida y recámara cómoda, asoleada, apropiada estudio. Solo falta tu nombre. Solo falta que las letras más negras y llamativas del aviso informen: Felipe Montero. Se solicita Felipe Montero, antiguo becario en la Sorbona, historiador cargado de datos inútiles, acostumbrado a exhumar papeles amarillentos, profesor auxiliar en escuelas particulares, novecientos pesos mensuales. Pero si leyeras eso, sospecharías, lo tomarías a broma. Donceles 815. Acuda en persona. No hay teléfono.

## PLANTILLA EMPAREJAR, DEFINIR Y COMPLETAR EXPRESIONES:

### ACTIVIDADES PARA TRABAJAR EL LENGUAJE DEL TEXTO

1. **AMERICANISMOS**. En *Aura* aparecen abundantes americanismos. Busca cada palabra de las que te presentamos a continuación en el texto y relaciónala con su sinónimo o definición en español peninsular:

- |                    |   |
|--------------------|---|
| a. Camión (132)    | 1. Asa, parte por la que se agarra un objeto.     |
| b. Bolsa (132)     | 2. Habitación, alcoba o aposento.                 |
| c. Expendio (133)  | 3. Alfombra pequeña.                              |
| d. Sinfonola (133) | 4. Chaqueta, americana.                           |
| e. Manija (133)    | 5. Desconchado. Pared que ha perdido su enlucido. |
| f. Tapete (134)    | 6. Bolsillo de las prendas de vestir.             |

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| g. Veladora (135)     | 7. Autobús.   |
| h. Recámara (139)     | 8. Recipiente de gran tamaño, fuente.                                     |
| i. Tina (141)         | 9. Bañera.  |
| j. Saco (142)         | 10. Máquina tocadiscos que funciona con monedas.                          |
| k. Platón (144)       | 11. Lamparilla que consta de una vasija de aceite o parafina y una mecha. |
| l. Escarapelado (158) | 12. Tienda pequeña donde se vende al por menor.                           |

**2. EXPRESIONES.** Busca las siguientes expresiones en el texto y explica su sentido con una palabra, definición o expresión que signifique lo mismo:

- |                             |       |
|-----------------------------|-------|
| a. Tomar la delantera (132) | _____ |
| b. Ir al grano (136)        | _____ |
| c. (A) ras de suelo (137)   | _____ |
| d. Con cautela (142)        | _____ |
| e. Caminar de puntas (155)  | _____ |
| f. A gatas (162)            | _____ |
| g. A tientes (164)          | _____ |
| h. De cuclillas (167)       | _____ |

**3. LÉXICO I.** Relaciona cada palabra subrayada del texto con su sinónimo o definición (de la página 131 a la 154):

1. ...bajas la mirada al zaguán despintado y descubres 815, antes 69. (133)
2. ...sobre esa madera crujiente, fofa por la humedad y el encierro. (134)
3. ... esa cofia de seda que debe recoger un pelo muy blanco... (136)
4. ... esas migajas, esas costras de pan regadas sobre los edredones... (136)
5. Son sus memorias inconclusas. (137)
6. ...al mismo tiempo que ella, remedará el gesto. (139)
7. ...sigues el susurro de la falda, el crujido de una tafeta. (140)
8. ...levantas los ojos hacia el tragaluz inmenso que hace las veces de techo. (141)

9. ...la lámpara antigua, de quinqué, luz opaca de tus noches de investigación. (141)
  10. ...tina de cuatro patas, con florecillas pintadas sobre la porcelana, un aguamanil azul. (141)
  11. ...y una botella vieja y brillante por el limo verdoso que la cubre. (143)
  12. ...delgada como una escultura medieval, emaciada. (146)
  13. ...las piernas se asoman como dos hebras debajo del camisón, flacas, cubiertas por una erisipela inflamada. (146)
  14. ...Santa Lucía, el Arcángel Miguel, los demonios sonrientes, los únicos sonrientes en esta iconografía del dolor y la cólera. (146)
  15. ...bajará la cabeza para quitarse ese listón morado. (148)
  16. Camine y tropezará con el arcón... (148)
  17. ...debes espaciar tu trabajo para que la canonjía se prolongue lo más posible. (152)
- 

- a. Lodo, cieno.
- b. Infección cutánea caracterizada por una erupción rojiza y comúnmente acompañada de fiebre.
- c. Tela delgada de seda muy tupida.
- d. Demacrado, flaco.
- e. Imitar una cosa.
- f. Colección de imágenes o retratos de una época o un tema concretos.
- g. Caja, arca grande, comúnmente de madera, sin forrar y con una tapa plana que va unida con bisagras por uno de sus lados y con candados o cerraduras por el opuesto.
- h. Blando, de poca consistencia.
- i. Especie de gorro femenino, que forma parte del uniforme propio de algunas profesiones.
- j. Parte pequeña y menuda del pan, que suele saltar o desmenuzarse al partirlo.
- k. Espacio cubierto, situado dentro de una casa e inmediato a la puerta de la calle.
- l. Ventana abierta en un techo o en la parte superior de una pared.

- m. Lámpara portátil de petróleo o aceite con un tubo de cristal para resguardar la llama.
- n. Prebenda y dignidad del canónigo. Empleo de poco trabajo y bastante provecho.
- o. Palangana o pila destinada para lavarse las manos.
- p. No acabado.
- q. Cinta de seda de menos de dos dedos de ancho.

**4. COMPLETAR ORACIONES.** Completa las oraciones siguientes con la palabra apropiada del ejercicio anterior<sup>116</sup>. Haz los cambios que creas necesarios:

- a. Luis estuvo muy enfermo y ahora se ve extremadamente delgado y \_\_\_\_\_.
- b. La falda que me compré el otro día está hecha de \_\_\_\_\_ azul.
- c. Las enfermeras deberían llevar una \_\_\_\_\_ por cuestión de higiene, como antiguamente.
- d. Al oír los ruidos, salió al pasillo con un \_\_\_\_\_ para ver qué ocurría.
- e. El lavabo ha sustituido al \_\_\_\_\_. Es más práctico, pero menos bonito y decorativo.
- f. El párroco de la iglesia recibe un salario al mes por cuidar de la conservación del edificio. Esa \_\_\_\_\_ le permite vivir con holgura, sin problemas económicos.
- g. Cuando llego a casa, siempre dejo la bicicleta en el \_\_\_\_\_ para que no me la roben.
- h. Recoge las \_\_\_\_\_ que estás dejando en el mantel después de comerte el bocadillo.
- i. ¿Por qué no te recoges el pelo con un \_\_\_\_\_ bonito?
- j. Como hace tiempo que no hago deporte, siento que tengo los muslos \_\_\_\_\_.

---

<sup>116</sup> Una propuesta muy interesante y provechosa para trabajar el léxico de un texto literario de forma significativa cuando tratemos con textos breves o fragmentos de obras literarias la encontramos en un artículo de Ventura Salazar (2012: 176-79), donde el vocabulario elegido para trabajar su significado vuelve a insertarse en el texto original de donde procede (la actividad se centra en los adjetivos, pero podría llevarse a cabo también con sustantivos u otra categoría gramatical).

- k. El hijo de Carmen tiene una enfermedad de la piel y sus brazos están cubiertos por una \_\_\_\_\_ de color rojo.
- l. El escritor dejó una novela \_\_\_\_\_ al morir. Su hijo, que también es escritor, dice que va a terminarla.
- m. Mi abuela guarda en un \_\_\_\_\_ de madera muy antiguo todos los recuerdos de familia.
- n. La niña siempre intenta \_\_\_\_\_ la forma de vestir de su madre.
- o. La casa es tan oscura que han hecho un \_\_\_\_\_ en el techo para que entre la claridad.
- p. En el museo de la ciudad han abierto la exposición de \_\_\_\_\_ medieval que esperábamos visitar.
- q. Todas las botellas que tengo en la bodega están cubiertas de \_\_\_\_\_.

**5. LÉXICO II.** Relaciona cada palabra subrayada del texto con su sinónimo o definición (de la página 155 a la 180):

1. Empujas la puerta y entras a esa recámara, también oscura, de paredes enjalbegadas... (155)
2. Un día la encontró, abierta de piernas, con la crinolina levantada por delante... (160)
3. ...en el momento en que degüella un macho cabrío. (161)
4. Corres a(l)... la cocina donde Aura despelleja al chivo lentamente. (161)
5. ...y te arrojas exhausto sobre ella, exhausto y abúllico. (162)
6. En silencio, moviendo su mano descarnada. (162)
7. ...y esa cabeza tonsurada, con los pliegues rotos de la falda entre las manos. (163)
8. ...la muchacha de ayer –cuando toques sus dedos, su talle. (166)
9. ...te ofrece la mitad de la oblea que tú tomas, llevas a la boca. (167)
10. ...en el recuerdo inasible de la premonición, que buscas tu otra mitad. (170)
11. ...en el recuerdo inasible de la premonición, que buscas tu otra mitad. (170)
12. ...apartas el candado, levantas la tapa y escuchas el ruido de los goznes enmohecidos. (174)

13. ...arenga a los hombres de honor contra el monstruo republicano. (175)
14. Le advertí a Consuelo que esos brebajes no sirven para nada. (175)
15. ...el traje abotonado hasta el cuello, el pañuelo en una mano, el polisón. (176)
16. ...sobre el cartón doblado del daguerrotipo, esa letra de araña. (176)
17. ...la mujer que volverá a abrazarte cuando la luna pase, tea tapada por las nubes. (180)

- 
- a. Que padece abulia, que no tiene voluntad o energía.
  - b. Que no se puede asir o coger.
  - c. Coronilla afeitada de quienes entraban a formar parte de la clerecía.
  - d. Presentimiento, presagio de algo que va a suceder.
  - e. Astilla o palo de madera impregnados en resina y que, encendidos, sirven para alumbrar o prender fuego.
  - f. Pronunciar un discurso solemne y de tono elevado pronunciado ante una multitud con el fin de enardecer los ánimos.
  - g. Imagen obtenida por daguerrotipia, procedimiento fotográfico químico que fija en una placa de plata la imagen obtenida en una cámara oscura.
  - h. Bebida de ingredientes desagradables y mal aspecto.
  - i. Cortar la garganta o el cuello de una persona o animal.
  - j. Armazón que se ponían las mujeres bajo la falda para que abultasen los vestidos por detrás.
  - k. Paredes blanqueadas con cal, yeso o tierra blanca.
  - l. Cintura del cuerpo humano.
  - m. Tejido hecho con urdimbre de crin de caballo.
  - n. Herraje articulado o bisagra metálica que fija las hojas de una puerta o ventana y permite que se abatan.
  - o. Hoja delgada de pan ácimo y de forma circular de que están hechas las hostias sagradas.
  - p. Sin carne, demacrado.
  - q. Quitar el pellejo del cuerpo o de alguno de los miembros de un animal.

**6. COMPLETAR ORACIONES.** Completa las oraciones siguientes con la palabra apropiada del ejercicio anterior. Haz los cambios que creas necesarios:

- a. En los bailes que salen en las películas del siglo XVIII las mujeres llevaban \_\_\_\_\_ para que sus largos vestidos se vieran más bonitos.
- b. El niño lloraba cada vez que le daban la medicina. Decía que era un \_\_\_\_\_ repugnante.
- c. El carnicero \_\_\_\_\_ los conejos que había recibido para venderlos.
- d. En Andalucía es típico ver pueblos enteros de color blanco, con las paredes \_\_\_\_\_. Dicen que es el mejor sistema para reflejar el sol.
- e. Los \_\_\_\_\_ del portón del edificio chirriaban mucho y tuvieron que echarles aceite.
- f. Cuando se perdieron en la isla, improvisaron unas \_\_\_\_\_ de madera de pino para entrar a la cueva donde se refugiaron.
- g. El chal que llevaba la reina en la ceremonia oficial estaba hecho de \_\_\_\_\_.
- h. Los musulmanes suelen \_\_\_\_\_ varios carneros para celebrar la fiesta del cordero.
- i. Desde que le dejó su novia se ha vuelto un \_\_\_\_\_, no quiere salir ni hacer nada, ni siquiera habla con nadie.
- j. Los monjes del monasterio que visitamos en Ávila llevaban la coronilla \_\_\_\_\_.
- k. El museo conserva muchos \_\_\_\_\_ del tiempo en que se fundó la ciudad.
- l. La novia iba muy guapa el día de su boda. El cinturón del vestido marcaba su \_\_\_\_\_ y le favorecía mucho.
- m. Carlos tuvo la \_\_\_\_\_ de que le tocaría la lotería y al mes siguiente era rico, le tocó el premio gordo.
- n. La última vez que fui a misa, se me pegó al paladar la \_\_\_\_\_ de la hostia sagrada.
- o. Los niños lo pasaron muy bien intentando atrapar las pompas de jabón \_\_\_\_\_ que hacía el payaso.

- p. El general \_\_\_\_\_ a los soldados antes de la batalla con el fin de infundirles valor.
- q. La modelo adelgazó tanto por su profesión que tenía el aspecto \_\_\_\_\_ de los anoréxicos.

## **PLANTILLA CUESTIONARIO CON SEGUIMIENTO:**

### **ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA LECTURA**

A) Después de leer *Aura*, responde a las siguientes preguntas de comprensión e interpretación de la lectura. Recuerda que en la mayoría de los casos no encontrarás la información en el texto, sino que tendrás que dar tu propia interpretación de los hechos, intentando razonar tus respuestas:

1. El comienzo de la obra dice así: “El hombre caza y lucha. La mujer intriga y sueña; es la madre de la fantasía, de los dioses. Posee la segunda visión, las alas que le permiten volar hacia el infinito del deseo y de la imaginación... Los dioses son como los hombres: nacen y mueren sobre el pecho de una mujer...” Jules Michelet (Historiador francés, 1798-1874) (p. 129). Teniendo en cuenta la lectura de *Aura*, ¿podrías explicar las palabras de Jules Michelet? ¿Estás de acuerdo con él? ¿Por qué sí/no?
2. ¿Por qué crees que el personaje que representa la encarnación de la Señora Consuelo se llama Aura? ¿Puedes encontrar una relación entre el nombre y el personaje?
3. ¿Cómo interpretas el hecho de que la Señora Consuelo se encuentre siempre a oscuras? Recuerda que menos el cuarto de Felipe, la casa entera se encuentra en penumbra en todo momento.
4. ¿Qué relación existe entre el conejo y Aura a lo largo de la historia?
5. ¿Y entre la señora Consuelo y Aura? Intenta explicarlo.
6. ¿Por qué hay siempre migajas de pan sobre la colcha de la cama de la Señora Consuelo?
7. Felipe dice en varias ocasiones en el texto que sigue a Aura con el oído, no con la vista, solamente oyendo el susurro de su falda de tafeta (p.140), y que esta aparece



siempre de forma “imprevista, sin ningún ruido” (p.139) ¿Por qué crees que Aura no hace nunca ruido al moverse o al andar?

8. El color verde es recurrente en la narración. ¿Qué cosas encuentras de color verde en el texto?, ¿con qué relacionas el color verde?, ¿encuentras alguna conexión entre el significado del color y dichos objetos?
  9. En el texto aparecen numerosos elementos (objetos, animales, etc.) y ritos relacionados con la brujería y la magia negra. ¿Puedes encontrarlos?
  10. En la página 165 Felipe enumera las plantas que descubre en el jardín de la casa, y en la número 175, en los papeles del general Llorente, dice que “Las hierbas no la fertilizarán en el cuerpo, pero sí en el alma...” refiriéndose a Consuelo. Lee atentamente la descripción de las plantas del jardín e intenta explicar la relación existente entre estas, lo que dice el general sobre su mujer en las páginas 175-76 y el estado hipnótico en que se halla Aura permanentemente en la novela.
- B)** Ahora reúnete con un grupo de compañeros, haced una puesta en común sobre vuestras respuestas a las preguntas anteriores e intentad llegar a un acuerdo sobre la interpretación más factible de las mismas.
- C)** Después de esto, exponed a la clase vuestras conclusiones y debatid sobre vuestros puntos de vista con el resto de la clase.
- D)** Finalmente, dad vuestra opinión sobre la novela que habéis leído: ¿qué os ha parecido?, ¿os ha gustado?, ¿por qué sí/no?

## TARJETAS ANIMALES NOVELESCOS<sup>117</sup>:

### EL PERRO

**“Tocas en vano con esa manija, esa cabeza de perro en cobre, gastada, sin relieves: semejante a la cabeza de un feto canino en los museos naturales. Imaginas que el perro te sonríe y sueltas su contacto helado. La puerta cede al empuje levísimo, de tus dedos...”**



El perro constituye un animal simbólico en el texto. Se nombra en el mismo párrafo tres veces, y además, es el que custodia la puerta (simbólicamente). Si analizamos el ejemplo, notaremos que el perro es comparado a un feto (signo que tiene que ver con lo que se gesta en un vientre) y además parece que le sonríe como si le estuviese dando la bienvenida a Felipe.

El perro en la manija de la puerta conduce a la casa de Aura. Este perro de bronce se sitúa en un lugar de transición entre dos espacios: el de fuera, la ciudad, y el de dentro, la casa. Es conocido que simbólicamente el perro cumple la función de mediador entre el mundo de los muertos y el de los vivos. En muchas culturas, y sobre todo en la occidental, el perro está relacionado con la muerte, ya que actúa como guía de los muertos. Este aspecto simbólico que relaciona al perro con un mundo de magia es el que interesa resaltar, porque Felipe Montero, al atravesar esta puerta, cuya custodia simbólica es un perro, ha dejado atrás el mundo real y concreto del que proviene para penetrar en el mundo mágico y abstracto de Aura.

---

<sup>117</sup> La información sobre el significado simbólico de los animales en la novela está sacada del estudio realizado por Cecilia Eudave (2001), con diversas modificaciones para su uso en esta actividad.

## LOS GATOS

Los gatos en la novela son objeto de odio y maltrato, incluso de prácticas perversas que son equiparadas a rituales de sacrificio que se justifican en el amor:

**“J’ai même superté ta haine des chats, moi qu’aimais tellement les jolies bêtes... Un día la encontré, abierta de piernas, con la crinolina levantada por delante, martirizando a un gato y no supo llamarle la atención porque le pareció que tu faisais ça d’ une façon si innocent, par pur enfantillage e incluso lo excitó el hecho, de manera que esa noche la amó, si das crédito a tu lectura, con una pasión hiperbólica, parece que tu mauvais dit que torturer les chats était ta manière a toi de rendre notre amour favorable, par un sacrifice symbolique...”**



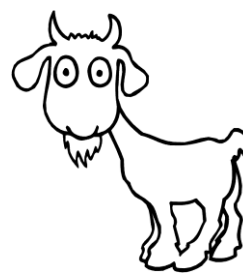
El gato es un símbolo ambiguo. Por un lado, en sentido positivo, es el protector de la casa, de la madre y la familia, y por otro, son asociados a las brujas, al diablo y a la hechicería.

¿Por qué odia a los gatos la Señora Consuelo? Quizás porque representan la imposibilidad de la maternidad (el General Llorente no pudo darle hijos), o quizás porque son portadores de la esperanza de la fertilización, otra obsesión de este personaje femenino que la asocia directamente a la hechicería y la magia.

## EL MACHO CABRÍO

El macho cabrío en esta historia representa el mundo de la masculinidad que se degüella:

**“La encuentras en la cocina, sí, en el momento en que degüella un macho cabrío: el vapor que surge del cuello abierto, el olor a sangre derramada, los ojos duros y abiertos del animal te dan náuseas: detrás de esa imagen, se pierde la de una Aura mal vestida, con el pelo revuelto, manchada de sangre, que te mira sin reconocerte, que continúa su labor de carnicero.”**



Este acto es rechazado por Felipe, el personaje masculino, que hace que vea a Aura desprovista de toda la belleza y la fragilidad que él ha apreciado en otras ocasiones, y lo obliga a retirarse, refugiarse en su cuarto, como si de manera implícita este acto sangriento lo identificara con el macho cabrío:

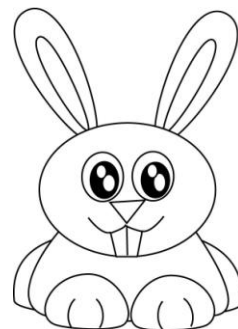
**“Subes a tu recámara, entras, te arrojas contra la puerta como si temieras que alguien te siguiera: jadeante, sudoroso, presa de la impotencia de tu espina helada, de tu certeza: si algo o alguien entrara, no podrías resistir, te alejarías de la puerta, lo dejarías hacer...”**

El macho cabrío está también, igual que el conejo, relacionado y consagrado a Afrodita en cuanto animal de naturaleza ardiente y prolífica. En conclusión, divino para unos, satánico para otros, el macho cabrío es el animal que simboliza la fuerza del impulso vital.

Lo que llama la atención de este animal simbólico es su relación con la fertilidad, con la vida y la juventud, destacándose la necesidad de no envejecer, y por otra parte, la reiterativa insistencia de fertilizar, de exaltar las capacidades reproductoras y sexuales de los personajes implicados en la narración.

## EL CONEJO

Los conejos están vinculados a la vieja divinidad de la Tierra Madre, al simbolismo de las aguas fecundantes y regeneradoras. También se dice que son lunares porque duermen de día y saltan de noche, y porque saben, a semejanza de la luna, aparecer y desaparecer con el silencio y las sombras. El conejo que aparece en la obra es un ser de oscuridad y sombra que sólo se le ve cuando está con Doña Consuelo en la cama comiendo migajas.



El conejo también es el principio de la renovación cíclica de la vida, gobierna en la tierra la continuidad de las especies vegetales, animales y humanas. Este animal simbólico se asocia por tanto con el deseo constante de conservación y renovación de la antigua vida de los personajes en la obra. Además, el conejo, que en realidad es coneja, se llama Saga, nombre que también significa continuidad o seguimiento de la historia de un clan, de una familia.

La historia propone una analogía entre Aura y la coneja Saga, que refuerza las características simbólicas del animal y las traslada a la figura de Aura. Recordemos el pasaje donde Felipe Montero está hablando por primera vez con la Señora Consuelo y repentinamente grita:

**“- Saga. Saga. ¿Dónde estás? Ici, Saga...**

**- ¿Quién?**

**- Mi compañía.**

**- ¿El conejo?**

**- Sí, volverá.”**

Y un poco más adelante en la narración, la señora Consuelo vuelve a decir:

**“- Le dije que regresaría...**

**-¿Quién?**

**-Aura. Mi compañera. Mi sobrina...”**

Por otra parte, los conejos están ligados a la idea de abundancia y multiplicación de los seres, a la vez que a la lujuria y el exceso. Finalmente, los conejos son compañeros de Hécate, diosa que alimenta la juventud e inventa la brujería. Todos estos elementos, en conjunto, muestran la preocupación de la señora Consuelo por no dejar de ser joven y bella.

## FICHAS TRIVIAL DE NOVELA:

1. ¿Qué hay en la manija/asa de la puerta de la casa de la Señora Consuelo?
2. ¿De qué color son las cintas que atan los tres folios de las memorias del general Llorente?
3. ¿Cuántos años hace que murió el general Llorente?
4. ¿Qué significa el nombre de la coneja, “Saga”?
5. ¿Cómo es el techo de la habitación de Felipe?
6. ¿En qué idioma están escritas las memorias del general Llorente?
7. Según los cálculos de Felipe, ¿cuántos años tiene la señora Consuelo en la actualidad?
8. ¿De qué color son los ojos de la señora Consuelo?
9. ¿De qué alimentos se compone la dieta preferida de la casa?
10. ¿Qué edad tenía el general Llorente cuando murió?
11. ¿Qué son las migajas de la cama de la señora Consuelo?
12. ¿De qué color viste siempre Aura?
13. ¿Qué abre el llavín que le da Felipe a Aura?

14. ¿Cómo va vestida la Señora Consuelo el día que sale de la casa?
15. ¿Cuántos años tenía Consuelo cuando se casó con el general Llorente?
16. ¿De qué color es el conejo que acompaña a la Señora Consuelo?
17. En las tres noches que Felipe pasa con Aura, ¿qué edad/es tiene esta?
18. ¿Qué encuentra Felipe debajo de la servilleta una noche cuando se dispone a cenar?
19. ¿Cuál es el único adorno en la habitación de Aura?
20. ¿Qué le dice Aura a Felipe la primera noche que va a su cuarto?
21. ¿Cuál es la razón por la que Aura vive en la casa con la señora Consuelo según Felipe?
22. ¿Cuántos cubiertos hay normalmente en la mesa a la hora de la cena?
23. ¿Dónde se encuentra la casa donde viven Consuelo y Aura?
24. ¿Quién va a recoger las cosas personales de Felipe a la casa de huéspedes donde vive?
25. ¿Cuánto cuesta el autobús (camión) que coge Felipe para ir a la entrevista de trabajo?
26. ¿Dónde se encuentra Felipe cuando lee el anuncio del periódico?
27. ¿A qué se dedica Felipe?

28. ¿Cuánto dinero ofrecen por el trabajo?
29. ¿Qué edad tiene Felipe en la actualidad?
30. ¿Dónde guarda la señora Consuelo los papeles de las memorias de su marido?
31. ¿Qué hay en el rincón donde se encuentra el baúl donde la Señora Consuelo guarda las memorias de su marido?
32. ¿Por qué habla francés Felipe?

## PLANTILLA SISTEMA DE PUNTUACIÓN DEL TRIVIAL DE NOVELA:

### SISTEMA DE PUNTUACIÓN DEL TRIVIAL DE NOVELA

- El equipo rojo levanta una ficha del Trivial y toma una decisión sobre la respuesta a la pregunta planteada.
- Si la respuesta es correcta, el equipo rojo recibe 2 puntos.
- Si no sabe la respuesta, el equipo contrario responde a la pregunta. Si es correcta, el equipo amarillo recibe 2 puntos.
- Si la respuesta es incorrecta o no la sabe, el equipo rojo tiene opción a buscar la respuesta en el texto. Si es correcta, recibe 1 punto. Si no lo es, pasa de nuevo el turno al equipo amarillo y recibe 0 puntos.
- El equipo amarillo busca la respuesta en el texto, y si es correcta, recibe 1 punto. Si no lo es, recibe 0 puntos.
- El juego continúa de la misma forma: el equipo amarillo levanta una ficha, y así sucesivamente.



## PLANTILLA ESCUCHAR LA CANCIÓN:

### “AQUELLOS OJOS VERDES”

1. ¿Sabéis lo que es un bolero? ¿Conocéis alguno? Consultad con vuestros compañeros o buscad en internet. Después contadlo a la clase.
2. Vais a escuchar y visionar un bolero muy conocido interpretado por el tenor español Plácido Domingo. Antes de escuchar la canción, en grupos de 3, intentad completar la letra de la canción teniendo en cuenta el sentido de los versos. En caso de incluir formas verbales, intentad utilizar el tiempo verbal más adecuado:

### “Aquelloos ojos verdes”

Aquellos ojos verdes  
de mirada \_\_\_\_\_  
dejaron en mi alma  
eterna sed de \_\_\_\_\_.  
Anhelos de \_\_\_\_\_  
de besos y ternuras  
de todas las dulzuras  
que sabían \_\_\_\_\_.



Aquellos ojos verdes  
serenos como un \_\_\_\_\_  
en cuyas quietas aguas  
un día me \_\_\_\_\_.

No saben las \_\_\_\_\_  
que en mi alma han dejado  
aquellos ojos verdes  
que yo nunca \_\_\_\_\_.

*(Se repiten las 3 últimas estrofas)*

3. Ahora vais a escuchar la canción, prestando atención a las palabras que faltan y que habéis completado anteriormente.
4. ¿Habéis acertado en vuestras hipótesis? ¿Cuántas? Poned en común vuestros resultados con el resto de la clase y comprobad qué equipo se ha acercado más al original.
5. ¿Encontráis alguna relación entre la canción y la historia que habéis leído? ¿Y diferencias?

## **PLANTILLA DIFERENCIAS DE AURA CON EL CORTOMETRAJE DE PERRO NOBLE:**

### **DIFERENCIAS DE AURA CON EL CORTOMETRAJE DE PERRO NOBLE**

1. No hay escena en la cafetería cuando Felipe lee el anuncio del periódico.
2. No hay jardín o patio y hay mucha luz en la entrada de la casa de la señora Consuelo.
3. No hay manija de perro en la puerta de la casa.
4. El protagonista se llama Felipe Olivera y es profesor en la Facultad.
5. La señora Consuelo va vestida de novia desde el principio.
6. El marido de la señora Consuelo se llamaba Patricio Franco y era Licenciado.
7. El marido de la señora Consuelo murió hace 30 años, no 60.
8. No hay coneja Saga.
9. Los ojos de Aura no son verdes, su pelo es castaño y el vestido es negro.
10. La cena no es de riñones, vino tinto y tomates asados. En la primera cena hay sopa y en la segunda espaguetis. En ambas beben algo que parece vino blanco.
11. Sólo hay un paquete de documentos de las memorias del marido de la señora Consuelo.
12. Las memorias están escritas en español, no en francés.
13. No hay ratas en el rincón donde se encuentra el arcón de las memorias.
14. No hay escena de los gatos encadenados en el patio.
15. La habitación de Felipe no tiene tragaluz, sino una gran cristalera.
16. Felipe usa un ordenador.
17. Sólo hay una escena de los encuentros amorosos entre Felipe y Aura, por lo que Aura tampoco va envejeciendo.
18. Felipe no encuentra una muñeca de trapo debajo de la servilleta durante la cena.
19. Aura aparece dando hachazos a un cerdo, no a un macho cabrío.
20. No hay escena de la misa sacrílega en los muslos de Aura.
21. El final es diferente en varios aspectos, pero no en lo esencial.

## **OBSERVACIONES DE AULA:**

Como queda reflejado en la programación, la explotación didáctica de la novela *Aura* se desarrolla a lo largo de las siete sesiones que componen el taller, convirtiéndose de este modo en el hilo conductor del mismo. Siendo pues este hecho de especial importancia para el funcionamiento general de la intervención didáctica, fue objetivo prioritario desde un comienzo crear un lazo de unión entre el texto y los participantes del taller que diera continuidad al proceso instructivo y fuera creciendo a lo largo de su transcurso, ya que solo así se podría llevar a efecto la explotación didáctica de un texto de la extensión, complejidad lingüística y profundidad temática del elegido. Una vez alcanzado este propósito inicial, la docente hubo de hacer particular hincapié en que la obra, sus personajes, y los acontecimientos narrados estuvieran muy presentes en el pensamiento de los alumnos y la actividad diaria del taller –tanto en casa como en el aula– durante las sesiones programadas para el desarrollo de la secuencia, con el fin de mantener intacto el vínculo formado entre los aprendices y la narración. La naturaleza enigmática del propio texto ayudó en gran medida a lograr este objetivo, al igual que las actividades creadas, las cuales apuntaron siempre en esta dirección: despertar y mantener un elevado nivel de interés en la lectura por parte de los alumnos.

El balance general de la puesta en práctica de esta secuencia didáctica fue del todo positivo y gratificante desde el punto de vista de la docente, valoración fundamentada en las siguientes observaciones de aula:

- La conexión alumnos-texto formada desde la primera sesión del taller se mantuvo viva hasta el final.
- Los alumnos mostraron interés y entusiasmo por conocer el desarrollo y final de la obra a lo largo de todo el proceso.
- Las actividades realizadas revelaron el elevado grado de comprensión de la lectura, patente en el manejo del lenguaje, los acontecimientos, personajes y circunstancias que rodean la historia.
- El léxico y sintaxis del texto resultaron adecuados al nivel de lengua de los alumnos, no presentando ninguna dificultad destacada al realizar las actividades relacionadas con los aspectos formales de la novela.

- La obra estimuló en gran medida la imaginación y creatividad de los aprendices, capaces de interpretar el texto de múltiples y variadas formas, así como de elaborar otros textos orales o escritos a partir del original.
- Los aprendices ejercitaron su capacidad crítica en múltiples ocasiones, aportando numerosas opiniones y valiosos juicios personales sobre el texto a todos los niveles.
- El carácter fantástico de la novela causó un gran impacto en los estudiantes, hecho expresado por ellos mismos y puesto de manifiesto en su respuesta ante las actividades y tareas llevadas a cabo durante toda la secuencia.

No podemos asegurar que la percepción de los aprendices sobre la puesta en práctica de esta secuencia fuese igual o parecida a la de la enseñante, pero sí podemos aportar un ejemplo práctico que atestigua el gran calado que esta tuvo en el ánimo de los alumnos, incluso pasado un tiempo desde el final de la experiencia didáctica. Se trata del caso de un alumno participante en el taller, Yiğitcan Sönmez, quien realizó un *bibliotráiler* recomendando la lectura de este libro a sus compañeros del centro<sup>118</sup> (en el ANEXO XXII incluimos una foto del anuncio del *bibliotráiler* en el blog de la biblioteca del I. C. de Estambul). En la reseña en vídeo de la novela, fechada un mes después de la finalización del taller (diciembre de 2016), el estudiante habla detalladamente sobre la trama de la obra y sus personajes, valora el grado de dificultad de la lectura, y señala el estilo utilizado por el autor en la narración como el aspecto de la obra que más le había gustado. Sobre este último aspecto, entre otras interesantes cosas, dice que el hecho de que la novela esté narrada en segunda persona involucra al lector con los personajes de la historia de tal forma que a veces llegó a sentirse como un amigo de Felipe o como la coneja Saga. También afirma que el estilo utilizado por Carlos Fuentes le pareció muy adecuado para mantener alto el nivel de interés en la lectura. Estas declaraciones, junto con las realizadas en relación al taller y a la novela en general, dejan entrever de forma significativa el valor concedido por el alumno a la experiencia didáctica vivida. Así, en una ocasión dice que: “Personalmente, yo leí el libro durante un taller de literatura, por eso yo *tenía la oportunidad de intercambiar mis ideas, mis valoraciones, con mis compañeros del taller*”, finalizando su recomendación de la novela con

---

<sup>118</sup> En el CD adjunto a esta investigación incluimos la grabación de la reseña (VÍDEO 19). También puede visionarse a través del siguiente enlace:

<http://biblioteca-estambul.blogs.cervantes.es/2017/02/03/bibliotrailer-aura-de-carlos-fuentes/>

estas palabras: “Lo podéis considerar *como un postre [el libro], muy delicioso y muy pequeño*: ¿Cómo lo vais a comer? Lo vais a comer poco a poco, disfrutando, y el libro es como si fuera el postre más favorito”<sup>119</sup>.

Las conclusiones que podemos sacar de los comentarios realizados por este aprendiz-lector de *Aura* son realmente favorables, pues la profundidad del análisis textual realizado por el alumno revela una total comprensión de la lectura, a la vez que una asimilación de su significado tal que le permite emitir juicios de valor con declarada seguridad. A su vez, queda patente la gran valía que otorga tanto a este pequeño libro, comparándolo al mejor de los postres que uno pueda saborear, como al taller, espacio que le permitió conocer esta obra y debatir sobre ella con otros alumnos-lectores.

En cuanto a la actividad del aula, la incidencia más destacable durante la implementación de esta secuencia, que trastocó un tanto los planes de clase, fue la relativa al aplazamiento de las actividades de comprensión de la lectura a causa de la falta de tiempo de los estudiantes para trabajar fuera del aula, a la que ya aludimos. Para recuperar en lo posible el tiempo en las sucesivas sesiones y reducir el efecto negativo de este hecho, la docente hubo de tomar medidas como las que siguen:

- Con el fin de agilizar la tarea de comprensión e interpretación de la lectura, la profesora dividió la clase en dos grupos y distribuyó las cuestiones entre ambos a partes iguales. Ya en la sesión destinada a la puesta en común de las mismas, se hizo una reunión de los dos equipos para llegar a un consenso sobre las respuestas, previo a la puesta en común general con toda la clase.
- En la ejecución de la actividad “Adaptaciones teatrales”, la docente optó por dar el guion de la escena a los estudiantes para optimizar el tiempo, a pesar de que hubiera sido preferible que los alumnos hicieran su propia versión de los diálogos.
- Para la realización de la actividad “Adaptaciones al cine”, los alumnos visionaron el cortometraje de *Perro Noble* y tomaron nota solamente de las diferencias con la obra escrita, aunque la opción de dividir la clase en dos equipos para que un equipo anotara las diferencias y el otro las semejanzas resultaba más interesante.

---

<sup>119</sup> Se trata de una transcripción literal de las palabras del alumno.

- No se llevaron a la práctica actividades como “Resumir el resumen”, “Retratos dictados”, “Lecturas paralelas”, “Tráiler”, “Diseños de cubierta” o “Escuchar la canción”, si bien era el plan previsto realizar al menos dos de las tareas mencionadas.
- Se dio a elegir a los estudiantes entre realizar una de las tareas finales de *Aura* o la que ya tenían asignada para el relato “Dos palabras”. De esta forma, algunos alumnos optaron por realizar la “Noticia en el periódico”, basada en el relato de Isabel Allende, mientras que otros decidieron continuar las memorias inconclusas del general Llorente en *Aura*.

En cuanto a las actividades de prelectura llevadas a cabo al inicio de la secuencia, hemos de señalar un par de alteraciones realizadas en las actividades diseñadas:

- Con el propósito de centrar la atención de los estudiantes en una información concreta y facilitar la tarea de seguimiento, la docente asignó uno o dos colores del aura a cada alumno antes del visionado de “El aura humana” para que tomaran nota de su significado durante la proyección. Después, por turnos, cada estudiante explicó a la clase la interpretación de su color o colores y llevaron a cabo las actividades posteriores.
- Las actividades “Predicciones” y “La cápsula del tiempo” se llevaron a cabo de forma conjunta, de forma que primeramente se enseñó a los alumnos la portada del libro para que hicieran sus predicciones (tal y como marca el desarrollo de la primera actividad), aunque solamente de forma oral. Más tarde, se mostró el primer fragmento de la novela, tras la lectura del cual depositaron sus hipótesis por escrito en el sobre de la cápsula del tiempo.

Tanto las actividades para trabajar el lenguaje del texto, como las de comprensión de la lectura y finales, se llevaron a cabo en casa, pues, como comentamos en su momento al hablar del tratamiento de los textos extensos en el aula de idiomas, la combinación del trabajo en casa y en clase es el modelo adoptado en el presente taller para llevar a efecto la explotación didáctica de dichos textos. De esta forma, la lectura de los dos textos de mayor extensión incluidos en el taller –“Dos palabras” y *Aura*–, junto con las tareas basadas en los mismos que demandaban un trabajo más individual y reflexivo por parte del alumno, se realizaron en casa,

reservando el tiempo del aula para las actividades de revisión y las tareas de carácter interactivo, que requerían de la colaboración del conjunto de los alumnos para su ejecución.

Para terminar, hemos de incidir en el hecho de que lo ocurrido en relación al factor tiempo durante la lectura y explotación didáctica de *Aura* es una eventualidad con la que la docente contaba desde el principio y, por consiguiente, solventar los problemas derivados de tal salvedad no supuso un gran inconveniente. Asimismo, al igual que ocurriera con la secuencia basada en “La discusión por señas”, deseamos mencionar la motivación adicional que despertó en el alumnado el disponer del atrezzo adecuado para llevar a cabo las actividades de teatralización de la lectura, así como la importancia que tuvo para el éxito de la instrucción la conservación del vínculo establecido entre el texto y los alumnos durante el tiempo que duró la implementación de la secuencia programada.

Con esta secuencia final pretendemos advertir a todos aquellos docentes interesados en la literatura y la enseñanza del español contra el desaliento de enfrentarse a textos de larga extensión, animándoles a que elaboren y pongan en práctica estrategias, actividades y tareas semejantes a las ofrecidas para su explotación. No obstante, no deseamos falsear la realidad afirmando que la explotación didáctica de la novela de Carlos Fuentes –original y completa– en un taller de tan solo treinta horas fue una tarea fácil. Por el contrario, como ha quedado de manifiesto, requirió de una gran labor de preparación previa por parte de la docente, así como de enormes dosis de control de los tiempos y flexibilidad para adaptar la secuencia diseñada al desarrollo general del taller. Empero, una vez realizado el esfuerzo, la experiencia del aula recompensó sin duda alguna el tiempo y el trabajo invertidos. Esperamos por tanto haber demostrado que, con un procedimiento de trabajo como el planteado en la secuencia didáctica presentada, es posible introducir una novela íntegra en el aula de ELE, ejemplo que brindamos para futuras puestas en práctica de obras literarias extensas en otros contextos de aula.

### **6.3.1. Papel del profesor**

El papel desempeñado por la doctoranda durante el taller tuvo un carácter múltiple, pues ejerció a un mismo tiempo de profesora e investigadora y, derivado de esto último, también de observadora participativa de la intervención didáctica. Esta circunstancia se relaciona directamente con el método utilizado en la investigación, inspirado en las técnicas de

investigación-acción en la medida en que eran aplicables al contexto de nuestro estudio<sup>120</sup>. En el desarrollo de dicho procedimiento de trabajo, la actuación de la docente fue como sigue:

1. *Detectó una situación deficitaria* en los programas y libros de texto dedicados a la enseñanza de español como lengua extranjera en relación al uso de los textos literarios como herramienta de trabajo.
2. *Planteó un modelo de trabajo* para utilizar didácticamente dichos textos y solventar así la deficiencia hallada.
3. *Llevó a la acción el plan de trabajo diseñado* en un taller organizado a tal fin, tomando nota de las observaciones del aula en un diario de clase para poder llevar un registro de las incidencias ocurridas durante la actuación didáctica.
4. *Reflexionó sobre las observaciones realizadas* al hilo de cada una de las sesiones de trabajo, tras lo cual efectuó los cambios o ajustes necesarios para la siguiente sesión de trabajo o, en su defecto, para futuras puestas en práctica. A menudo, sin embargo, esta última parte del proceso hubo de llevarla a cabo dentro del tiempo del aula para resolver *in situ* el problema surgido durante la instrucción.

Visto así, el sistema de trabajo implementado en el presente estudio contempla las tres fases esenciales seguidas por el método de investigación basado en la acción –plan, acción, reflexión– frente a un área considerada problemática en el ámbito educativo. No obstante, y a pesar de la manifiesta analogía, no fue posible adoptar el método investigación-acción en todos sus extremos, debido a los condicionantes específicos de la experiencia didáctica planteada en esta Tesis: por una parte, aunque la doctoranda es profesora de plantilla del Instituto Cervantes, no pertenece al centro de Estambul en la actualidad, motivo por el que la investigación llevada a cabo no pudo ser coordinada con el resto de los profesores del centro, sino realizada de modo individual. Por otra parte, el hecho de tratarse de un taller específico

---

<sup>120</sup> La investigación-acción aplicada al ámbito educativo consiste en la intervención del profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que, convertido en investigador, utiliza los resultados de su investigación para la mejora de su actuación docente y con ello del aprendizaje de sus alumnos. El proceso sigue un ciclo en el que el profesor planifica, implementa y evalúa –consecutivamente– una determinada mejora introducida en su propia práctica docente, de la cual obtiene unos resultados acerca del cambio efectuado que le llevan de nuevo al inicio del ciclo investigador, en una continua búsqueda de aspectos docentes que mejorar, y por tanto que investigar. Habitualmente, esta práctica se realiza con el apoyo de otros docentes pertenecientes al mismo departamento o cuerpo de profesores (cf. Elliot 1991; Lier 2001; Tripp 2005; etc.).



de corta duración<sup>121</sup> y carácter intensivo, ajeno al *curriculum* estándar de la institución, dificultaba la detección de problemas y el intento de abordar soluciones, pues, como señalamos en el paso cuatro del proceso, una vez realizada la reflexión y efectuados los ajustes apropiados, en la mayoría de los casos no era posible llevarlos a la práctica en la siguiente sesión, sino que se guardaba registro para futuras actuaciones didácticas. Así pues, el ciclo de las fases del proceso de investigación-acción quedaba abierto o incompleto en prácticamente todas las ocasiones.

La función de la profesora en la práctica del aula también fue muy diversa. Su labor a lo largo de la intervención didáctica incluía las siguientes tareas:

- Exponer en cada momento los pasos a seguir durante el taller, así como su finalidad, para hacer partícipes a los alumnos del proceso instructivo y de la toma de decisiones.
- Organizar el espacio del aula y los agrupamientos conforme el desarrollo y la naturaleza de las distintas actividades y tareas llevadas a cabo durante el período de clase.
- Ejercer control de los tiempos del aula, administrándolos de forma que se ajustaran a la programación prevista.
- Explicar el procedimiento de cada una de las actividades y tareas realizadas, dando las instrucciones apropiadas en cada caso.
- Proporcionar a los alumnos las claves de las actividades llevadas a cabo, con vistas a su autoevaluación o co-evaluación.
- Supervisar el buen funcionamiento de la actividad del aula y reconducir la intervención didáctica en caso de dificultades manifiestas.
- Hacerse eco de las opiniones y sugerencias de los alumnos con respecto a las lecturas y las actividades basadas en los textos.
- Resolver o aclarar las dudas de los estudiantes que fueran surgiendo, relativas a la comprensión de la lectura y/o los aspectos literarios, culturales, metafóricos, léxicos o gramaticales del texto, etc.
- Guiar a los alumnos en el proceso lector y hacer un seguimiento de su progreso.

---

<sup>121</sup> Un curso regular en el Instituto Cervantes de Estambul consta de sesenta horas.

No podemos concluir este apartado sin enfatizar la importancia de *la actitud y la formación literaria* de la docente para el éxito de la experiencia didáctica llevada a cabo.

En cuanto a la disposición de la enseñante, hemos de señalar que tanto la puesta en práctica del proceso didáctico-investigador descrito, como el desempeño de las actuaciones docentes listadas, requerían de una actitud flexible y abierta al cambio. En todo momento el proceso instructivo fue considerado como una acción –didáctica– en marcha, factible de evolucionar en diferentes direcciones, frente a las que la discente debía adoptar las medidas oportunas y realizar los ajustes apropiados para adaptar el proyecto de taller a las necesidades del grupo-clase y su contexto. Un proceso por tanto vivo, cambiante, y al mismo tiempo emocionante por la expectación ante su próximo avance. Es por ello que consideramos que sin dichas flexibilidad y versatilidad de las que hablamos, definitorias del *modus operandi* de la profesora a lo largo de la instrucción, la propuesta de taller no se hubiera desarrollado con entera satisfacción. Por otra parte, hay que añadir dentro de este punto el aporte de entusiasmo, imaginación y tiempo que la docente hubo de invertir en la explotación de los textos y el diseño de las secuencias didácticas, pues no se oculta el hecho de que la creación de las numerosas actividades propuestas en este taller precisaron de muchas horas de trabajo, además del empleo a fondo de la capacidad imaginativa y creativa de la profesora y, cómo no, de su empeño entusiasta en disfrutar con esta labor, con los materiales manejados y con la satisfacción futura del buen aprovechamiento en el aula del esfuerzo realizado.

Respecto a la formación literaria de la docente, es nuestra firme creencia en términos generales que el papel del profesor en relación al uso de los textos literarios como recurso didáctico para la enseñanza de ELE comienza con el desarrollo permanente de su propia competencia literaria. Por este motivo, en el origen de este taller se encuentra la búsqueda constante de materiales en el acervo de la narrativa en español por parte de la profesora del taller, en el deseo de abarcar el mayor y más variado número de textos a partir de los que elaborar nuevas formas de explotación en el aula.

Finalizaremos diciendo que hacemos estas puntualizaciones con la certeza de que en el rol o roles ejercidos por los profesores en la actividad del aula tienen un peso fundamental tanto la disposición con la que el docente se aproxime a los textos literarios como la preocupación por el desarrollo de su propia formación literaria; factores que determinarán la feliz elección de unos textos apropiados al contexto de clase, la adecuada didactización de los mismos y el éxito de la intervención pedagógica.

### 6.3.2. Evaluación formativa

Tal y como avanzamos en el apartado 6.2.5., en la propuesta de taller se llevó a cabo una evaluación formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la primera sesión de trabajo, la discente informó al grupo-clase de la ausencia de un examen certificativo al término de la experiencia didáctica. La reacción de los participantes ante el anuncio fue de expreso alivio, hecho significativo que muestra la inquietud que provoca en el ánimo de los aprendices la perspectiva de una prueba examinadora, tema sobre el que creemos se debería reflexionar a fondo en el ámbito de la evaluación en la didáctica de ELE. Sin embargo, la evaluación en general, o en relación a la enseñanza del español en particular<sup>122</sup>, es un campo en el que no deseamos profundizar en el presente estudio, sino en la medida en que afecta al desarrollo de esta investigación.

Volviendo al punto que nos ocupa, seguidamente la profesora expuso a los integrantes del taller el modo en que serían evaluados, así como los recursos evaluativos que se utilizarían a lo largo de la intervención didáctica para este fin, y que detallamos a continuación:

- *Cuestionarios.* Se administraron tres cuestionarios en tres momentos diferentes del proceso instructivo: al inicio, a medio término y al final. Con ellos se pretendía obtener información sobre las expectativas iniciales de los participantes del taller, el progreso de este último a mitad de su desarrollo, y el grado de satisfacción y cumplimiento de objetivos al final de la instrucción, al tiempo que hacer reflexionar a los alumnos sobre su propio avance dentro del proceso de aprendizaje.
- *Autoevaluación y co-evaluación.* Durante el transcurso de la experiencia del taller, la profesora entregaba las claves de las actividades realizadas a los estudiantes para que llevaran a cabo las correcciones ellos mismos, de modo individual o de forma colaborativa con el compañero/a<sup>123</sup>.
- *Diario del profesor.* La docente tomaba nota de las incidencias ocurridas durante la puesta en práctica de las diferentes secuencias didácticas al hilo de cada sesión, relativas a problemas generados con alguna actividad, cambios en

---

<sup>122</sup> Para consultar más información sobre el tema, recomendamos especialmente los trabajos de Teresa Bordón, en particular su libro publicado en 2006.

<sup>123</sup> La co-evaluación se realizaba de forma aleatoria con el compañero/a que tuvieran en ese momento al lado, no siempre con la misma persona.

la distribución de los tiempos del aula, etc.; todas ellas debidamente detalladas en los apartados denominados “Observaciones de aula” de esta investigación.

- *Cuaderno de trabajo del alumno.* El primer día de clase se les entregó a los alumnos unos cuadernos donde dejar registro de sus producciones escritas<sup>124</sup> a lo largo del taller. La docente se llevaba a casa dichos cuadernos tras la entrega de cada tarea final para hacer un seguimiento del progreso de los estudiantes y detectar posibles dificultades o carencias.
- *Tareas finales.* La profesora realizaba una revisión periódica de las muestras de lengua producidas por los alumnos. En la mayoría de las ocasiones, la secuencia didáctica condujo hacia una producción escrita individual en casa, más por cuestión de tiempo que por propia elección de los aprendices o la docente. En dicho caso, estas eran recogidas en el cuaderno del alumno, espacio donde la docente efectuaba los comentarios y anotaciones relativas al texto elaborado y devueltas a los estudiantes en la siguiente sesión de trabajo. En ningún caso se trataba de corregir los errores gramaticales del texto exclusivamente, sino de hacer comentarios a nivel de párrafo o textual sobre la efectividad de la comunicación en el discurso escrito realizado, sugerencias sobre cómo mejorar un aspecto concreto del mismo, puntualizaciones sobre expresiones aprendidas en clase y su uso acertado o desacertado en el contexto utilizado, el éxito en la realización de la tarea, el grado de creatividad o respuesta imaginativa dada a la lectura a través del lenguaje, etc. Ahora bien, un error léxico evidente o una falta gramatical reiterada eran oportunamente indicados por la docente, añadiendo una breve explicación y ejemplificación sobre su correcto uso.
- *El comentario magistral.* En el caso de las tareas escritas u orales llevadas a cabo en el aula, la profesora hacía las observaciones y correcciones, si procedía, a nivel plenario dentro del tiempo del aula. En muchas ocasiones, las producciones escritas, tanto individuales como grupales o cooperativas, eran leídas por los mismos alumnos y comentadas entre toda la clase. Era el

---

<sup>124</sup> El material entregado a los participantes del taller corrió a cargo del Instituto Cervantes de Estambul, y consistió en un cuaderno por alumno, así como un par de bolígrafos de diferentes colores, a petición expresa de la docente.

momento, si así lo requería la ocasión, de que la docente hiciera comentarios que afectaban a los escritos de uno, varios o todo el grupo-clase.

- *Asistencia.* Desde el comienzo de la instrucción, la profesora transmitió a los integrantes del taller la importancia de la regularidad de su asistencia para el buen desarrollo de la actividad didáctica. Para su registro existía una hoja de firmas provista por el Centro, que los alumnos debían firmar en cada sesión y que quedaba en poder del gestor cultural, responsable de la actividad formativa.
- *Participación.* La docente valoraba el grado de participación e implicación personal de los alumnos mediante la observación de su actuación en las actividades de recepción, producción, interacción y/o mediación llevadas a cabo en el aula, así como su asiduidad en el cumplimiento de las tareas propuestas durante el taller.

Coincidimos plenamente con Teresa Bordón (2015: 10) cuando afirma que: “No todo puede ser examinable, pero sí evaluable”. Es por este motivo que, en ausencia de una imposición por parte de la institución auspiciadora del taller de administrar una prueba certificativa, optamos por una evaluación formativa de carácter cualitativo, que fuera coherente con los objetivos fijados para el taller y los procedimientos utilizados en el aula, y que estuviera integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es así por cuanto no pretendíamos cuantificar los conocimientos adquiridos por los aprendices, sino, desde una perspectiva holística de la lengua, recabar datos del progreso en el aprendizaje de los alumnos a través del modelo de trabajo con los textos narrativos empleado, que apoyaran la efectividad de nuestra propuesta didáctica. El desarrollo global de las competencias de los aprendices difícilmente resultaba cuantificable de forma numérica, pues, como bien dice Teresa Bordón en la cita precedente, es evaluable, pero no examinable. Por ello, consideramos que el sistema evaluador elegido fue el adecuado a los objetivos pretendidos y al método de enseñanza aplicado durante la intervención didáctica.

## **6.4. Obtención de datos**

El objetivo de esta sección es hacer una descripción detallada de los instrumentos de recogida de datos relevantes para nuestra investigación. En particular, nos referimos a los *cuestionarios* diseñados por la docente con vistas a recabar información sobre el

funcionamiento general de la intervención didáctica llevada a cabo, y a los *materiales escritos extraídos del taller*. Ambos recursos evaluativos constituyen a su vez válidas herramientas de investigación para nuestro estudio, pues a través de ellos podemos obtener datos –de carácter cuantitativo y cualitativo en el primer caso, empíricos en el segundo–, que serán utilizados en una fase posterior para extraer conclusiones acerca de la viabilidad y eficacia del modelo de trabajo con los textos narrativos planteado en esta investigación.

### **6.4.1. Cuestionarios**

Se realizaron tres tests de carácter formativo durante la intervención didáctica, con el propósito de obtener información sobre el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y el progreso de los alumnos a lo largo del mismo.

La docente procuró diseñar cuestionarios restringidos que contuvieran únicamente ítems o preguntas de carácter cerrado, a fin de obtener información analizable estadísticamente que diera mayor fiabilidad y validez a los cuestionarios. Sin embargo, debido al carácter de los aspectos bajo estudio en esta investigación, no fue posible eludir las cuestiones de tipo abierto, cuya interpretación resulta más compleja y su análisis estadístico inviable. Pese a esto, consideramos positiva su inclusión, ya que las preguntas abiertas ofrecen datos que, aunque subjetivos, reflejan la opinión y sentir de los alumnos con mayor profundidad, lo que puede ser de gran ayuda a la hora de conocer sus necesidades educativas.

Por todo lo anterior, en el taller se administraron *cuestionarios mixtos* que alternaban preguntas abiertas y cerradas. Dentro de estas últimas, además de preguntas de respuesta única, los tests incluían también ítems de respuesta múltiple y de matriz simple.

A continuación ofrecemos una descripción de las características de los cuestionarios, que comprende sus objetivos, el lugar y tiempo de realización, tipo de ítems formulados, así como los elementos del proceso didáctico evaluados:

#### **1. Cuestionario inicial**

El cuestionario inicial (anexo XXIII) consistió en un *test de análisis de las necesidades* del alumnado antes del inicio de la instrucción. Con este cuestionario pretendíamos sondear a los aprendices para conocer su experiencia previa en cursos o talleres de características

semejantes al propuesto, así como sus objetivos y expectativas al participar en el taller, a fin de adaptar las propuestas didácticas a sus necesidades específicas.

El test se llevó a cabo en el aula durante la primera sesión del taller, y necesitó de entre cinco a diez minutos para su cumplimiento. Constaba de dieciséis ítems de diferente tipo:

- Tres preguntas abiertas
- Once preguntas cerradas (de las cuales: siete de respuesta única, dos de respuesta múltiple y dos de matriz simple)
- Una pregunta combinada que incluía preguntas cerradas y abiertas

Los aspectos cuestionados eran los siguientes:

- *Ítems 1 a 3*: Nivel de español, hábitos de lectura y preferencias lectoras
- *Ítems 4 a 6*: Experiencia previa en talleres o cursos análogos al planteado
- *Ítems 7 y 8*: Posibles dudas o preguntas sobre el taller
- *Ítem 9*: Objetivos y expectativas personales
- *Ítems 10 a 13*: Conocimiento y sugerencias sobre los escritores seleccionados
- *Ítems 14 a 16*: Opinión y sugerencias sobre los textos seleccionados

## **2. Cuestionario de medio término**

El cuestionario de medio término (anexo XXIV) se realizó en la sesión número cinco, justo a mitad del desarrollo del taller, y tenía como objetivo llevar a cabo una *evaluación procesual* que aportara datos relevantes sobre la actividad didáctica realizada hasta ese momento. De igual modo, se intentaba recabar información sobre los progresos y posibles dificultades de los educandos, con objeto de realizar los ajustes oportunos en las propuestas didácticas proyectadas en caso de ser necesario.

El tiempo de realización del cuestionario –llevado a cabo durante el tiempo de clase–, fue de entre cinco y diez minutos a lo sumo. Estaba compuesto de ocho ítems de las siguientes clases:

- Dos preguntas abiertas
- Seis preguntas cerradas (de las cuales: una de respuesta única, una de respuesta múltiple y cuatro de matriz simple)

Los ítems hacían referencia a las cuestiones que siguen:

- *Ítem 1*: La actuación de la profesora
- *Ítem 2*: Las actividades y tareas
- *Ítem 3*: Los textos leídos hasta el momento
- *Ítem 4*: La dinámica del aula
- *Ítems 5 a 8*: Dificultades o problemas en el taller

### 3. Cuestionario final

Con el cuestionario administrado el último día del taller (anexo XXV) pretendíamos realizar una *evaluación final del proceso* de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo durante el mismo. En el test se valoraba el grado de satisfacción de los aprendices con respecto a todos los componentes analizados, así como el cumplimiento de sus expectativas y objetivos personales iniciales, con el fin de determinar el éxito del proceso educativo.

El test final fue el más breve, pues constaba únicamente de seis ítems, los cuales fueron contestados en el aula en unos cinco o siete minutos como máximo. Las preguntas formuladas correspondían a estos tipos:

- Dos preguntas abiertas
- Cuatro preguntas cerradas (de las cuales: dos de respuesta única y dos de matriz simple)

Las áreas evaluadas eran las siguientes:

- *Ítems 1 a 3*: La experiencia en el taller: aspectos positivos y negativos
- *Ítem 4*: Valoración general de aspectos concretos del taller:
  - Trabajo con los compañeros
  - Ambiente de clase
  - Actuación de la profesora
  - Actividades y tareas de clase
  - Textos leídos
  - Dinámica del taller
  - Materiales entregados
  - El aula, las instalaciones y el mobiliario
- *Ítems 5 y 6*: Grado de cumplimiento de los objetivos y expectativas personales iniciales



### 6.4.2. Producciones de los estudiantes

Los aprendices produjeron muestras de lengua de diversa índole a lo largo de las diferentes secuencias didácticas del taller. Estos materiales, tanto orales como escritos, fueron elaborados a modo individual, en colaboración con el compañero o de forma grupal. Los textos producidos individualmente se llevaron a cabo en casa, mientras que el resto fue producido en el aula. Si bien en este espacio nos ocuparemos de las producciones escritas exclusivamente, en el CD adjunto a esta investigación aportamos diversas muestras de las producciones orales de los estudiantes.

A continuación, ofreceremos una descripción formal de las actividades y tareas más significativas de cada secuencia didáctica, de las cuales analizaremos el producto resultante en una fase posterior.

#### Secuencia didáctica 1

- Tarea final de “Un sueño”, de Jorge Luis Borges.

Una de las dos tareas planteadas para el final de la secuencia didáctica del cuento de Borges consistió en escribir sobre un sueño circular y después leerlo al resto del grupo.

- Tarea final de “El hijo”, de Juan Ramón Jiménez.

Los alumnos tenían que escribir brevemente sobre un recuerdo de su infancia con un ser querido y después leérselo a sus compañeros de equipo.

- Tarea final de “Dicen las paredes/2”, de Eduardo Galeano.

En esta tarea se pidió a los estudiantes que escribieran una pintada imaginaria en las paredes de su ciudad o en una ciudad de otro país, tras lo cual debían explicar a su grupo, oralmente, los motivos de dicha pintada.

Las tres tareas estaban relacionadas con los textos leídos en clase, de modo que los escritos producidos por los alumnos debían mantener la temática –“Un sueño” y “El hijo”– o la estructura discursiva –“Dicen las paredes/2”– de los textos originales. No se fijó una extensión máxima o mínima para la elaboración de la tarea, aunque, dado que los documentos utilizados eran breves, se esperaba una respuesta de longitud semejante.

Cualquiera de las tres tareas finales basadas en los microrrelatos trabajados requería de escaso tiempo para su redacción, diez minutos como máximo. Durante la sesión en la que se realizó esta secuencia, el ritmo de la clase fue muy rápido y el tiempo del aula altamente rentabilizado, por lo que todos los alumnos cumplieron la tarea final de los tres microrrelatos dentro del tiempo lectivo disponible.

## **Secuencia didáctica 2**

- Actividad intermedia de los cuentos de Nasreddin Hoca y Juan de Timoneda:  
La moraleja.

La actividad consistía en extraer una moraleja o enseñanza de las narraciones leídas en grupos o parejas y compartirla con el resto de la clase.

- Tarea final del cuento “La buena receta” y del “Cuento LX”.

Como tarea final de los cuentos trabajados en clase, se dieron dos opciones a los alumnos. En la primera, debían crear un cuento o relato de las mismas características del original que se desarrollara en un contexto diferente. En la segunda, tenían que contar otra historia, aventura, cuento o anécdota de Nasreddin Hoca con sus propias palabras o inventar una nueva.

La actividad intermedia se completó en el aula en un tiempo aproximado de entre cinco y diez minutos, mientras que la tarea final se realizó en casa individualmente, no teniendo por tanto constancia del tiempo empleado en la misma. Al igual que en la secuencia anterior, la docente no marcó la extensión de los textos que debían producir los alumnos, con objeto de dar mayor libertad a la expresión de su creatividad.

Para la actividad referente a la extracción de una moraleja, era requisito que esta tuviera formato de sentencia moralizante, por lo habitual concisa, aunque no fue necesario precisar ningún aspecto relativo a sus características, puesto que los estudiantes conocían perfectamente las normas de este patrón discursivo. En cuanto a la tarea final, como se podrá comprobar más adelante en el análisis de las producciones, tanto la extensión –desde textos de tan solo 45 palabras hasta otros de 185– como la elección de formato y contenido varía de un extremo a otro significativamente.

### **Secuencia didáctica 3**

- Actividad de prelectura de los microrrelatos en rueda: Imaginemos un final.  
Esta actividad requería que los estudiantes se anticiparan al final de las historias narradas en los microrrelatos, que se entregaron sin la conclusión, e imaginaran un desenlace para cada uno de ellos.
- Tarea final del microrrelato “Este tipo es una mina”, de Luisa Valenzuela: Expresiones metafóricas.  
Los alumnos debían describir las características de una persona, real o imaginaria, utilizando las expresiones metafóricas estudiadas durante la secuencia didáctica u otras inventadas por ellos mismos.

Ambas actividades se realizaron durante el tiempo de clase. La primera de ellas se llevó a cabo en grupos de tres alumnos, que habían de completar el final de tres microrrelatos en una misma fase, repitiéndose el mismo procedimiento tres veces. El tiempo global utilizado fue de unos cuarenta minutos para los nueve textos de los que se disponía. Teniendo en cuenta el elevado número de textos que debían leer —a pesar de su brevedad—, y el acuerdo con los compañeros al que tenían llegar para idear un final, el tiempo que necesitaron para realizar la actividad fue sorprendentemente corto. En cuanto a la segunda tarea, tampoco se alargó mucho en el tiempo, llevándola a la práctica en tan solo diez minutos aproximadamente.

La extensión de los finales de los microrrelatos estaba marcada por el número de líneas trazadas por la profesora en las fotocopias, adecuadas al número de estas en el desenlace de los textos originales, que en ningún caso superaba las dos líneas. En general, los finales elaborados por los aprendices se ajustaron al espacio proporcionado en las fotocopias. En la tarea relativa a las expresiones metafóricas, los alumnos atendieron adecuadamente a los requisitos de la misma al producir muestras de lengua que no excedían el nivel de la oración simple, ciñéndose de este modo al ejemplo ofrecido en el planteamiento de la actividad.

### **Secuencia didáctica 4**

- Actividad de prelectura del cuento “El puercoespín mimoso”, de Mario Benedetti: Hipótesis.

A partir del título del cuento, en esta actividad se instó a los alumnos a hacer predicciones por escrito sobre el desarrollo de la historia.

- Tarea final: Mi ejercicio de zoomiótica.

La tarea consistía en describir una situación o contar un argumento en cinco líneas, utilizando una de las expresiones idiomáticas trabajadas, u otra inventada por ellos mismos, a modo de cierre.

La actividad de prelectura se realizó en el aula sin un límite fijo de longitud, no excediendo ninguno de los textos creados el medio folio, con un promedio de entre 50 y 80 palabras por escrito. Por esta razón, el tiempo necesitado por los estudiantes para su ejecución fue escaso, de unos quince minutos aproximadamente.

Se pidió a los alumnos que hicieran la tarea final en casa. A pesar de que el espacio proporcionado para su redacción era solamente de cinco líneas, pues tal era el criterio establecido para su elaboración, algunos de los textos producidos por los alumnos superaron la extensión indicada, llegando incluso a las once o dieciocho líneas en algunos casos. No nos consta el tiempo empleado por los aprendices para la realización de esta tarea, aunque es de suponer que, por la concisión requerida en su composición, emplearon mayor tiempo en su planificación que en la redacción del texto en sí.

## **Secuencia didáctica 5**

- Actividad de prelectura del cuento “La discusión por señas”, de Ibn Asim de Granada: Hipótesis.

En esta actividad, dos alumnos escenificaron la conversación por señas incluida en el texto, mientras que el resto de sus compañeros, en pequeños grupos, hacían hipótesis sobre el sentido de los signos.

- Actividad durante la lectura: La moraleja.

La actividad consistió en extraer una moraleja o enseñanza de la historia narrada en grupos o parejas y razonarla posteriormente ante la clase.

- Tarea final: Mi propia historia intercultural.

Para esta tarea los aprendices tenían que contar una historia invirtiendo los papeles de los personajes representados en el texto original, o bien trasladarla

de época y crear un diálogo entre los mandatarios actuales de España y Turquía.

La actividad de prelectura se efectuó durante el tiempo de clase y precisó de un tiempo de preparación –entre cinco y siete minutos–, con el fin de que los dos alumnos que se ofrecieron voluntarios para escenificar la conversación se vistieran con la ropa y el atrezo proporcionados por la profesora, entregarles las instrucciones de los gestos que debían realizar, y explicar tanto a ellos como al resto de los alumnos el procedimiento de la actividad. En conjunto, tanto la preparación como la interpretación de la conversación, la cual fue necesario repetir en tres ocasiones, llevó unos quince minutos, mientras que su transcripción por escrito tomó otros quince minutos más o menos, pues debían llegar a un acuerdo dentro de los grupos sobre el significado de lo que habían presenciado antes de dejar un registro escrito.

Aunque no se especificó la extensión que debían tener los diálogos, las intervenciones de los personajes en las conversaciones creadas no resultaron ser de larga extensión, como correspondía al carácter del discurso. Por consiguiente, la tarea fue resuelta apropiadamente por los estudiantes, pues las transcripciones del diálogo también respondían adecuadamente a lo que los signos realizados podían significar.

Respecto a la actividad de la moraleja, se dio el caso de que en la segunda secuencia didáctica ya habían tenido que extraer una enseñanza de la lectura. Por tanto, en esta ocasión los alumnos sabían exactamente lo que debían hacer, realizando la tarea intermedia de forma apropiada al contenido y formato esperado en muy breve tiempo, no más de cinco minutos.

La docente asignó la tarea final para casa, que esta vez generó textos de una extensión igual o superior a un folio, con un número de palabras comprendido entre las 78 y las 270 por composición. El mayor promedio de palabras en las redacciones de los alumnos alcanzado en esta secuencia didáctica –frente a “La discusión por señas”, donde se obtuvieron un máximo de 185 palabras – se correspondía convenientemente con el mayor volumen de la lectura, que fue *in crescendo* conforme se desarrolló el taller: desde los microrrelatos, pasando por los cuentos y el relato, hasta llegar finalmente a la novela. Del mismo modo, las tareas demandadas a los alumnos fueron creciendo en tamaño y profundidad a medida que avanzaba el taller. De ahí el aumento en longitud de sus producciones escritas.

## Secuencia didáctica 6

- Actividad de prelectura del relato “Dos palabras”, de Isabel Allende: Predicciones.

La actividad consistió en predecir el desarrollo de la historia partiendo del título y el comienzo de la misma.

- Actividad durante la lectura: Cuestionarios compartidos.

En esta actividad se pidió a los alumnos que después de la lectura formularan cinco preguntas sobre el relato para sus compañeros.

- Actividad durante la lectura: Escritura de conversación creativa.

A partir de una escena sin diálogo, se instó a los aprendices a participar de forma simultánea en dos conversaciones por escrito con los compañeros situados a su derecha e izquierda.

- Actividad durante la lectura: Yo, presidente.

Para esta actividad, los estudiantes debían imaginar y elaborar el discurso político que la protagonista prepara para el Coronel en la narración.

- Tarea de poslectura: Noticia en el periódico.

En esta tarea de poslectura, los alumnos tenían que redactar una noticia para un periódico, revista o programa, basada en la rueda de prensa con los personajes de la historia llevada a cabo previamente.

Para la actividad de prelectura, realizada en el aula, se preveía una extensión de los textos producidos de cien palabras, disponiendo de un espacio de dieciséis líneas en la fotocopia entregada para su redacción. Sin embargo, el texto más extenso aportado por los estudiantes fue de 59 palabras, desconociendo el motivo de tal brevedad. A pesar de este hecho, podemos afirmar que la actividad se efectuó con éxito, en un tiempo aproximado de entre diez y quince minutos.

La actividad “Cuestionarios compartidos” se completó satisfactoriamente durante el período lectivo en una media hora, repartida entre la redacción de las cuestiones, su respuesta en parejas y posterior puesta en común con toda la clase. No obstante, debido a que los alumnos no habían elaborado las preguntas en casa, hubo de reducir significativamente su

número con el fin de optimizar el tiempo. De este modo, en vez de cinco preguntas sobre el texto, se les pidió que prepararan solamente dos.

La participación por escrito en dos conversaciones de modo simultáneo llevó unos quince minutos de trabajo en el aula para su ejecución. La profesora no estipuló un tiempo para su término de antemano, sino que los propios estudiantes debían dar por concluidas las conversaciones creadas cuando así lo estimaran oportuno. La dinámica interactiva de la actividad produjo conversaciones de entre tres y cinco intervenciones de media por alumno y diálogo, que observaban los requisitos de la actividad cumplidamente.

Tanto el discurso político como la noticia en el periódico fueron redactados por los aprendices en casa. La primera actividad tuvo una respuesta entusiasta por parte de los estudiantes, creando discursos bastante elaborados y de considerable extensión. No se especificó el tono que debían usar en su alocución, ni las características estructurales del texto, pero la edad y experiencia de los aprendices con este tipo de discursos hizo que todos los escritos producidos fueran adecuados a la tarea requerida. La fotocopia que se les entregó tenía cabida para un texto de unas cien palabras y, aunque no se precisó el número que debían utilizar, el índice de palabras usadas superó en casi todos los casos la centena (uno de los discursos alcanzó las 151 palabras), siendo la excepción un par de textos de 66 y 92 palabras, respectivamente.

La redacción de una noticia en el periódico tras la rueda de prensa llevada a cabo en el aula se convirtió en tarea final para casa por cuestión de tiempo, no disponiendo de información sobre la duración requerida para su elaboración. Sin embargo, por la extensión de las muestras obtenidas –entre 130 y 245 palabras–, suponemos que los estudiantes debieron emplear bastante tiempo tanto en su planificación como en su redacción. En este último caso, la profesora tampoco marcó un límite de mínimo o máximo de palabras para la composición escrita, siendo los propios alumnos los que determinaron la longitud de sus trabajos. Tampoco ofreció directrices para su escritura, aunque en la formulación de la tarea quedaba implícito el uso obligado del registro periodístico, el cual observaron exitosamente.

## **Secuencia didáctica 7**

- Actividad de prelectura de la novela *Aura*, de Carlos Fuentes: La cápsula del tiempo.

Para esta actividad, se pidió a los alumnos que escribieran una predicción del desarrollo de la historia hasta el final, partiendo de la lectura del primer fragmento de la obra. Para ello, no debían sobrepasar la extensión del papel que se les había entregado.

- Actividad durante la lectura: Epitafio.

Basándose en el carácter del general Llorente, reflejado en sus memorias, los estudiantes tenían que escribir un epitafio para su tumba.

- Tarea final: Discurso apócrifo: memorias inconclusas.

La tarea final consistía en inventar un final para las memorias inconclusas del general Llorente, respetando el estilo del texto original.

Las predicciones de la actividad “La cápsula del tiempo” se hicieron en el aula, en un tiempo aproximado de quince minutos. Los escritos ocuparon en casi todos los casos el espacio proporcionado en el papel, generando textos que oscilaban entre las 55 y las 151 palabras de máximo, siendo la media general de 96 palabras. Los estudiantes atendieron la actividad debidamente, pues las historias creadas conservaban el tono y el desarrollo argumental iniciado en el fragmento original.

Por el contrario, la actividad en la que los alumnos debían escribir un epitafio para la tumba del general –también llevada a cabo en la clase– dio un resultado muy inferior al esperado. Aunque la docente, una vez más, no determinó la extensión que debían tener, la fotocopia entregada ofrecía espacio suficiente para que las inscripciones tuvieran al menos el desarrollo de un párrafo. Sin embargo, los epitafios resultantes no sobrepasaron la línea escrita, y además, no estaban relacionados con el carácter del general como requería la actividad. Por consiguiente, el tiempo necesitado para la ejecución de la actividad fue muy breve, de cinco minutos a lo sumo.

En cuanto a la tarea final de la lectura –realizada en casa–, las versiones personales del final de las memorias del general Llorente requeridas produjeron textos de hasta 130 palabras, por lo que pensamos que los aprendices invirtieron un tiempo considerable en su preparación y escritura. En este caso, la tarea se cumplió de forma adecuada, pues los alumnos continuaron las remembranzas del general con gran coherencia, además de emplear su mismo estilo con demostrada destreza.



## **6.5. Análisis y discusión de los resultados**

En el presente apartado llevaremos a cabo la presentación y el análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos de evaluación e investigación utilizados durante la intervención didáctica. En primer lugar, haremos un análisis de los gráficos resultantes de las respuestas dadas por los aprendices a las preguntas planteadas en los *cuestionarios* administrados durante la instrucción. En segundo lugar, llevaremos a cabo el estudio de la selección de *materiales empíricos* producidos por los participantes del taller presentados en el apartado anterior. Con todo ello, esperamos ofrecer datos que acrediten el cumplimiento de los objetivos didácticos del taller propuesto y que, por consiguiente, avalen los supuestos tanto teóricos como metodológicos planteados en nuestra Tesis.

### **6.5.1. Tests**

Con el objetivo de llevar a cabo los cuestionarios inicial y final inmediatamente al comienzo y al término de la instrucción, respectivamente, y el de medio término a mitad de la misma, los tres cuestionarios diseñados para el taller fueron administrados en el aula por escrito. De esta forma, la docente se aseguró del cumplimiento de este requisito en un breve espacio de tiempo, pues ninguno de los tests necesitó más de diez minutos para su realización. Una vez completados, la profesora confeccionó tres cuestionarios con la aplicación Google Drive –para el diseño y administración de formularios–, a los que fue transfiriendo las contestaciones de los alumnos, con el fin de obtener el resumen de las respuestas introducidas en formato gráfico.

A continuación, presentamos un estudio de los gráficos extraídos de cada una de las preguntas de los cuestionarios mediante la aplicación señalada, procedimiento que esperamos facilite en gran medida el análisis de la información recogida.

#### **1. Cuestionario inicial**

Los gráficos obtenidos de las respuestas de los alumnos a las cuatro primeras preguntas del cuestionario inicial ya fueron incluidos y sucintamente analizados dentro del apartado de

descripción del grupo meta, motivo por el que no volveremos a introducirlos en esta sección<sup>125</sup>.

De los datos extraídos de los tres ítems iniciales de carácter personal sobre el nivel de español, hábitos de lectura y preferencias lectoras de los alumnos –*ítems 1 y 2* preguntas de respuesta única / *ítem 3* de respuesta múltiple– se desprende que:

- El nivel de lengua del grupo meta se corresponde con el nivel de lengua exigido para participar en el taller: Nivel avanzado B2 o superior. El mayor número de alumnos estaba concentrado en el nivel C1.1 (40%<sup>126</sup>), y el resto se hallaba distribuido entre los diferentes niveles restantes: B2.2 (20%), B2.3 (20%), C1.2 (10%) y C1.3 (10%).
- La frecuencia lectora en español de los estudiantes es muy elevada, situándose la mitad de los encuestados en la categoría “A menudo” (50%), mientras que un 30% afirmó leer todos los días y un 20% a veces. No se registraron respuestas para las opciones “Solo en clase de español” o “Nunca”.
- Los gustos de lectura en la lengua meta de los aprendices reflejan una clara preferencia por la narrativa: novela (70%) y cuentos o relatos (70%), seguidos por la poesía (30%) y las obras de teatro (20%), datos que revelan el elevado interés de los alumnos por la lectura de textos literarios, incluso fuera del ámbito educativo. Paralelamente a la literatura, y en igual grado, se decantaron por la lectura del periódico (70%) y los *posts* en blogs de internet (70%), alcanzando un 40% los artículos periodísticos o de investigación, y solo un 10% los cómics.

Del gráfico correspondiente a la *pregunta* de respuesta única *número cuatro*, referente a la experiencia previa de los estudiantes en cursos o talleres sobre lengua, cultura y literatura en español o en otro idioma, se obtuvo una respuesta casi uniforme de “No, Nunca” (70%), siendo únicamente un 30% los alumnos que habían tenido una experiencia anterior parecida.

La *pregunta número cinco* da continuidad a la cuestión anterior sobre la participación de los alumnos en cursos o talleres como el presentado, de modo que únicamente debían contestarla los estudiantes que sí lo habían hecho. La pregunta está formulada de forma

---

<sup>125</sup> Pueden consultarse en el apartado 6.2.2.

<sup>126</sup> Siendo el número de participantes del taller de 10 alumnos, en la mayoría de los casos, los porcentajes de respuestas obtenidos –en una escala del 0% al 100%– se corresponden numéricamente con los estudiantes vinculados a dichos resultados. Por ejemplo: un 40% de respuestas a una pregunta equivale a la contestación de 4 alumnos a dicha cuestión.

combinada, de modo que incluye dos preguntas cerradas y cinco abiertas, arrojando los siguientes resultados:

**En caso afirmativo, ¿Cómo se llamaba el curso o taller?**

Cultura Francesa

El club de lectura

No recuerdo pero se llamaba algo como Cultura de España.

**¿Dónde y cuándo se impartió el curso o taller?**

Universitario Galatasaray

En Cervantes Estambul (actualmente estoy miembra del club)

En junio 2016 en el instituto de Cervantes.

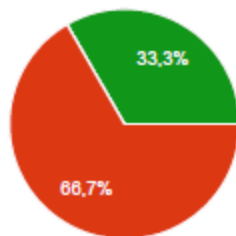
**¿En qué idioma se llevó a cabo el curso o taller?**

Francesa

En castellano.

Español

**¿Cómo valoras tu experiencia en el curso o taller que realizaste?**



Muy satisfactoria	0	0%
Bastante satisfactoria	2	66.7%
Satisfactoria	0	0%
Poco satisfactoria	1	33.3%
Totalmente insatisfactoria	0	0%

**¿Qué es lo que más te gustó del curso o taller?**

Aprender la cultura de otro país.

Comunicarse, intercambiar ideas y sobre todo leer en español.

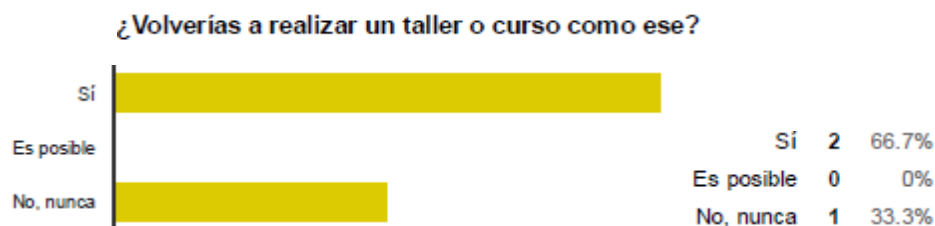
Hablar en español a veces.

**¿Y lo que menos te gustó del curso o taller?**

No tener tiempo para leer mas en casa por que trabajaba.

A veces no me gustan algunos textos que leemos pero que le vamos a hacer!

Ver vídeos sin subtítulos muchas veces. Y era sobre turismo que es un poco aburrido para mi.



Las conclusiones a las que llegamos a través de estos resultados son:

- De los tres alumnos que realizaron algún curso o taller de las mismas o semejantes características al propuesto, solo dos lo hicieron en español, y de esos dos, solamente en uno de los casos se trataba de un curso. El restante consistía en un club de lectura, que aunque relacionado con los aspectos de la lengua tratados en el taller, centra su atención en la interpretación personal de la lectura y el intercambio de opiniones únicamente.
- La experiencia didáctica es calificada de positiva por dos de los estudiantes (66.7%), y negativa por uno de ellos (33.3%), lo cual, a pesar de que el número de alumnos bajo estudio es muy bajo, indica un elevado porcentaje de satisfacción.
- El índice de alumnos que repetirían la experiencia didáctica coincide con la satisfacción alcanzada en dicha experiencia: 66.7% Sí y 33.3% No, nunca.
- Los aspectos predilectos de los estudiantes son: la lectura, la cultura, la comunicación en español y el intercambio de ideas. Es interesante notar la ausencia de los aspectos formales de la lengua o la literatura, aunque se infiere que esta última se halla incluida dentro de la cultura o la lectura de textos literarios.
- Los elementos destacados como negativos por los alumnos son: la falta de tiempo para leer más materiales, la lectura de textos o visionado de filmaciones ajenas a sus gustos o carentes de interés, así como la exposición a vídeos en la lengua meta sin ayuda didáctica durante su proyección. Pese a su escasez numérica, estos datos ponen de manifiesto la importancia que los alumnos otorgan a la selección y la explotación didáctica de los materiales utilizados en el aula de idiomas.

La *pregunta número seis* iba dirigida exclusivamente a los alumnos que no hubieran tenido una experiencia didáctica como la proyectada en el taller. Planteada una vez más de forma combinada, formula una pregunta cerrada y dos abiertas, en las cuales se indaga sobre los motivos que llevaron a los alumnos a inscribirse en el taller. Las respuestas a estas cuestiones fueron las que siguen:

**¿Te parece atractiva la idea de un taller como el que vas a realizar?**



**En caso afirmativo, explica porqué te parece atractiva la idea:**

Me gusta aprender en detalles con un ayuda de un experta.  
 Normalmente hay talleres de cocinar, probar vino, etc y la idea de conocer a cultura hispanica de perspectiva literatura me parece bien.  
 Me gustaron los escritores que vamos a leer en este taller para poder seguir leyendo después.  
 Porque me gusta leer y aprender sobre la cultura y literatura española.  
 Para practicar, usar el idioma Español mas eficiente.  
 Esperaba un curso así porque pienso que combinar literatura y aprendizaje del español funcione bien para desarrollar el idioma.  
 Es otra manera de aprender una lengua y quiero practicar la lengua y entender la cultura.  
 Porque quiero poder empezar a leer novelas españolas el completo.  
 Necesito hablar mas, y en Cervantes no hay bastante alumnos para matricularse el curso  
 C1.2  
 Usar la lengua en una situacion real. Escuchar la gente hablando español.

**En caso negativo, explica porqué no sabes o no te parece atractiva la idea:**

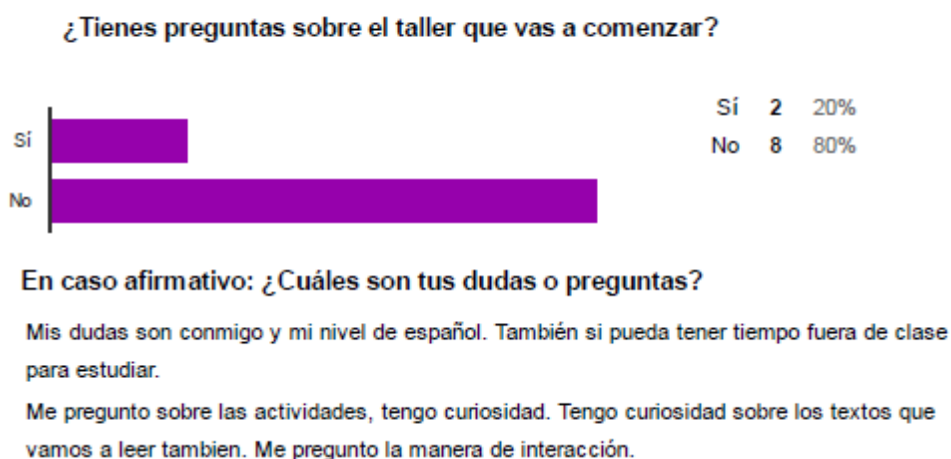
Las respuestas de los estudiantes se decantaron en un 100% por el interés en un taller de las características propuestas, reacción lógica por otra parte al haberse matriculado en este mismo, no quedando registro de contestación a la segunda opción: “En caso negativo, explica por qué no sabes o no te parece atractiva la idea”.

Las explicaciones ofrecidas por los aprendices sobre las razones por las que les atraía el taller pueden resumirse en:

- Conocer la cultura hispánica y aprender lengua desde una perspectiva literaria.
- Mejorar el nivel de lengua mediante su uso en un contexto real: hablar, escuchar y leer en español.
- Desarrollar la capacidad lectora, comenzando a leer autores y obras de la literatura en español, con vistas a continuar haciéndolo en el futuro.
- Aprender español con asistencia especializada.

Basándonos en las opiniones recogidas, y por tanto desde un punto de vista general y no concluyente, podemos afirmar que el interés inicial de los alumnos por el taller era conocer la cultura y la literatura hispánica, a la vez que practicar y desarrollar las capacidades y destrezas de la lengua a través de la lectura de textos literarios en español, con la ayuda de una persona experta en la materia. Es de notar, sin embargo, que aunque los estudiantes hacen referencia directa a las actividades del habla, lectura y escucha, ninguno hace mención a la destreza escrita, no sabemos si por omisión expresa o por considerarla incluida dentro de la práctica global de la lengua.

Los ítems 7 y 8 –de respuesta única el primero y abierta el segundo– cuestionaban las posibles dudas de los participantes acerca del taller que iban a comenzar, ante lo cual respondieron de este modo:

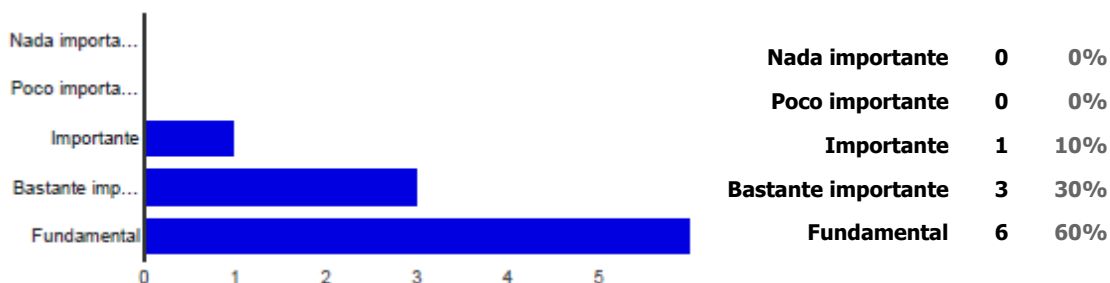


El 80% de los estudiantes encuestados afirmó no tener dudas o preguntas sobre el taller, mientras que un 20% respondió afirmativamente. En el primer caso, las dudas son de carácter personal y circunstancial. En el segundo caso, la dinámica del aula y del taller en general es el

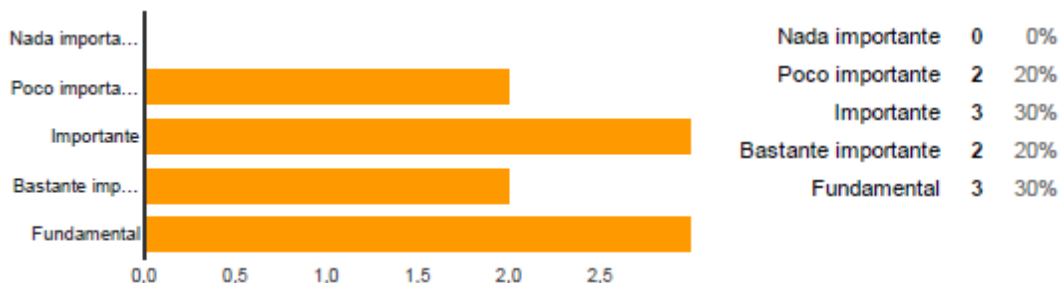
origen de la expectación del alumno o alumna, lo que, aun no siendo un dato representativo (solo un 10%), da indicios de lo novedoso del planteamiento didáctico propuesto en el taller.

Los objetivos y expectativas personales son inquiridos en la *pregunta* de matriz simple *número 9*, cuyas categorías de respuesta siguen un sistema de puntuación numérico del 1 al 5, que a su vez representa una escala nominal que va desde “Nada importante” hasta “Fundamental”. La cuestión planteada que aúna al resto de las preguntas de respuesta única de la tabla –12 en total– es: “¿Qué esperas lograr con este taller?”.

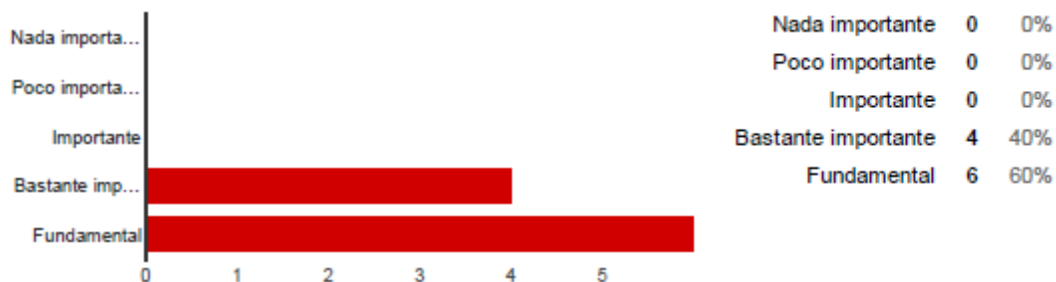
#### Perfeccionar mi español hablado y escrito



#### Mejorar mis conocimientos de gramática y vocabulario



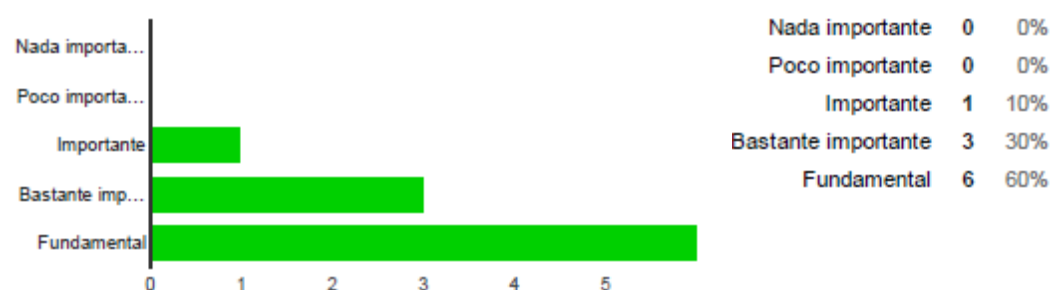
#### Leer textos de la literatura española y latinoamericana



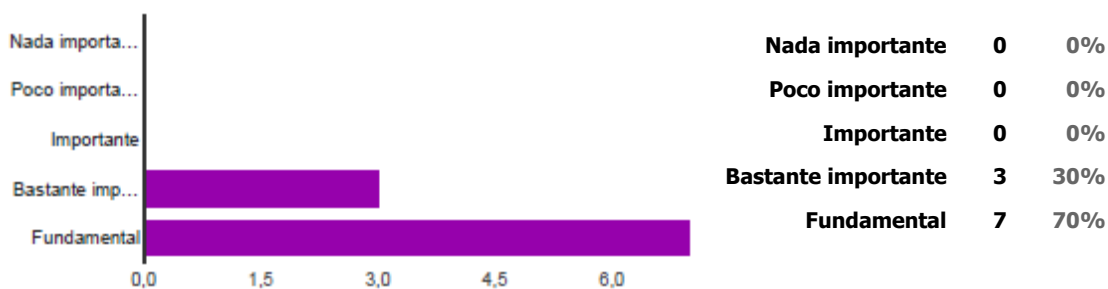
### Conocer mejor la cultura hispana



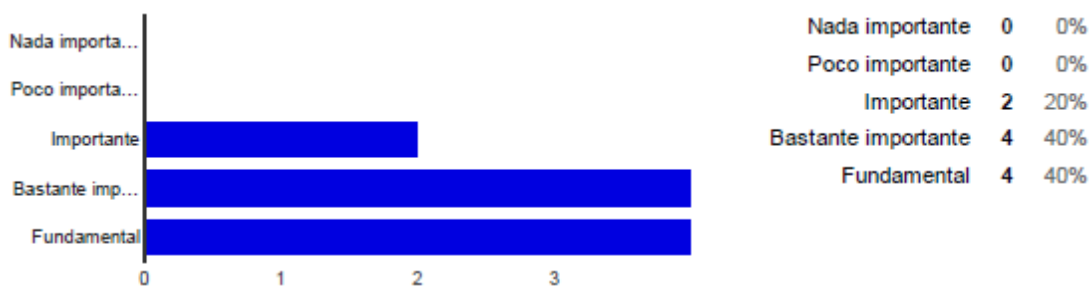
### Familiarizarme con los escritores y la literatura de los países donde se habla español



### Desarrollar mi habilidad lectora en español

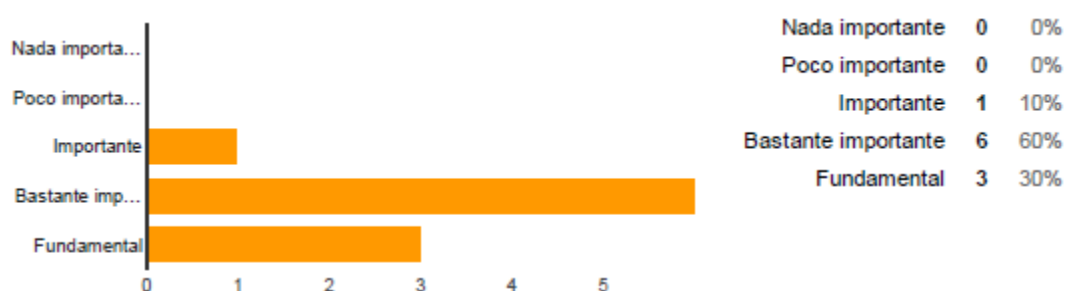


### Aprender nuevos modismos o expresiones idiomáticas

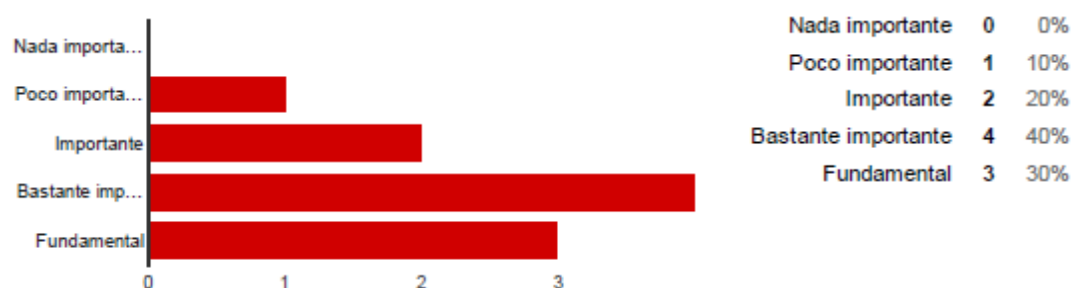




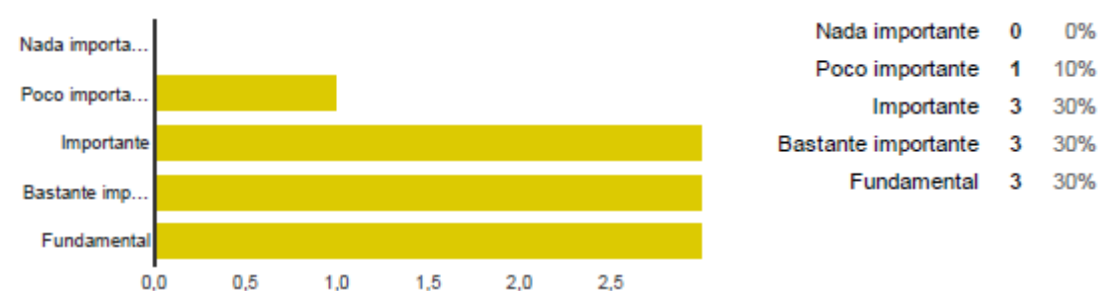
### Experimentar el aprendizaje de la lengua española a través de los textos literarios



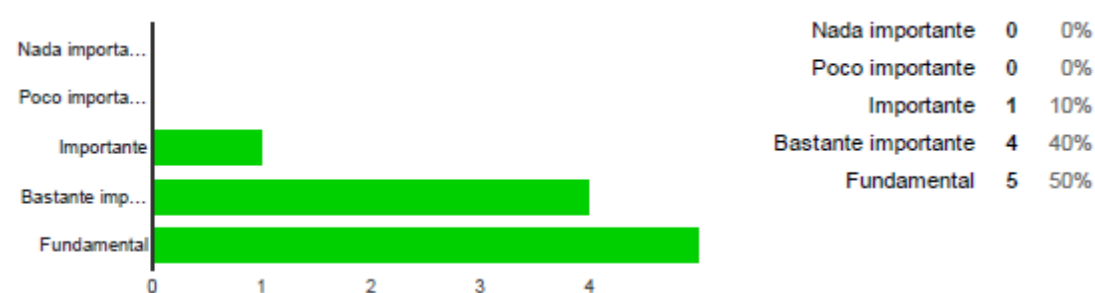
### Relacionarme con otras personas interesadas en la lengua y la literatura en español



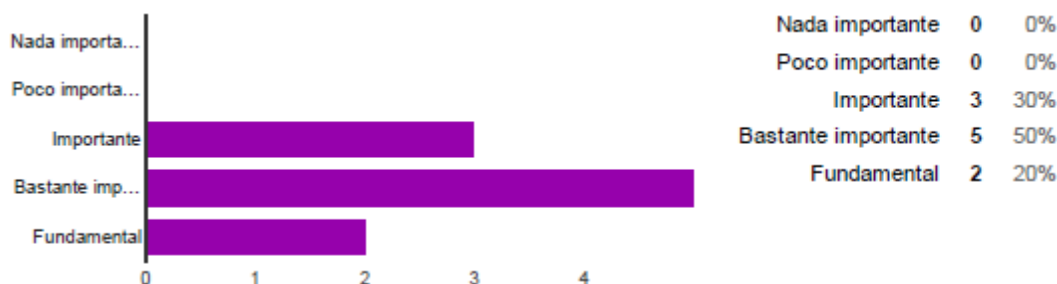
### Ejercitar mi imaginación y creatividad leyendo, contando y escribiendo historias



### Divertirme mientras leo y aprendo español



### Compartir mis impresiones y opiniones sobre las lecturas con otras personas



Ateniéndonos a la información recogida en esta pregunta, se observa que los alumnos dan un gran valor a los logros potenciales listados en las categorías de respuesta, de modo que el grueso de las contestaciones –de un total de 120 (100%)– se concentra en las opciones “Fundamental” (53 respuestas / 44%), “Bastante importante” (46 respuestas / 38%) e “Importante” (17 respuestas / 14%). Es también significativo que no haya registros de respuestas para la opción “Nada importante”, mientras que “Poco importante” obtiene únicamente 4 respuestas del total (3.3%).

Los objetivos y expectativas más valorados por los aprendices, enumerados por el orden de importancia numérico alcanzado en los resultados, son los siguientes:

1. Desarrollar mi habilidad lectora en español: Fundamental 70%, Bastante importante 30%.
2. Leer textos de la literatura española y latinoamericana: Fundamental 60%, Bastante importante 40%.
3. Conocer mejor la cultura hispana: Fundamental 50%, Bastante importante 50%.
4. Perfeccionar mi español hablado y escrito: Fundamental 60%, Bastante importante 30%, Importante 10%.
5. Familiarizarme con los escritores y la literatura de los países donde se habla español: Fundamental 60%, Bastante importante 30% e Importante 10%.
6. Divertirme mientras leo y aprendo español: Fundamental 50%, Bastante importante 40% e Importante 10%.
7. Experimentar el aprendizaje de la lengua española a través de los textos literarios: Fundamental 30%, Bastante importante 60% e Importante 10%.

8. Aprender nuevos modismos o expresiones idiomáticas: Fundamental 40%, Bastante importante 40% e Importante 20%.
9. Compartir mis impresiones y opiniones sobre las lecturas con otras personas: Fundamental 20%, Bastante importante 50% e Importante 30%.
10. Relacionarme con otras personas interesadas en la lengua y la literatura en español: Fundamental 30%, Bastante importante 40%, Importante 20% y Poco importante 10%.
11. Ejercitar mi imaginación y creatividad leyendo, contando y escribiendo historias: Fundamental 30%, Bastante importante 30%, Importante 30% y Poco importante 10%.
12. Mejorar mis conocimientos de gramática y vocabulario: Fundamental 30%, Bastante importante 20%, Importante 30% y Poco importante 20%.

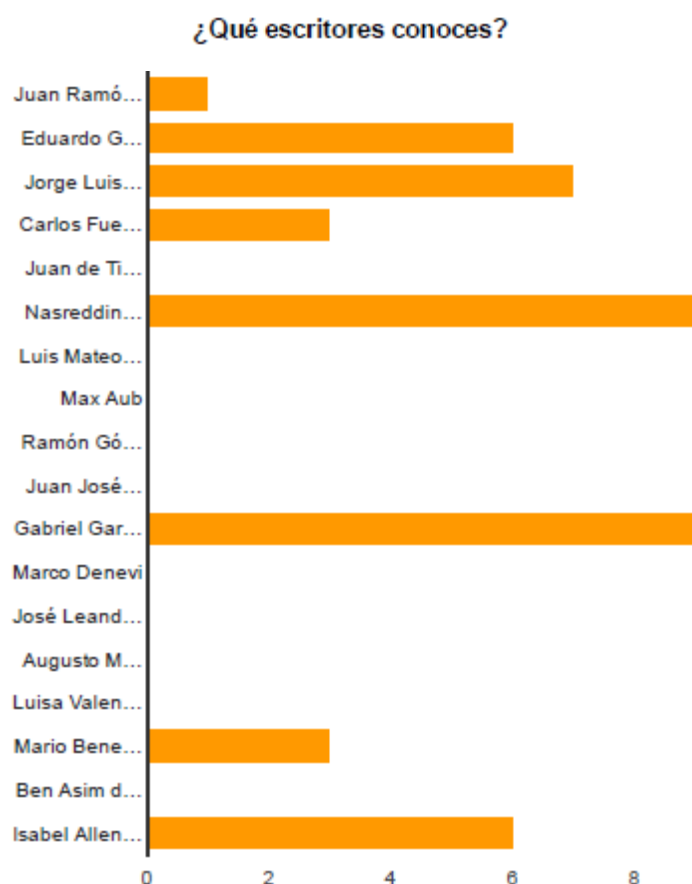
De los datos aportados podemos concluir que los propósitos y expectativas fundamentales de los aprendices al inicio del taller están relacionados con la mejora de su habilidad lectora, el conocimiento de la literatura y la cultura hispana, y el desarrollo de su nivel lingüístico en español. Estos resultados coinciden plenamente con las respuestas abiertas obtenidas de la pregunta número 6, conducentes a las mismas conclusiones.

Llama la atención notablemente que el conocimiento de la gramática y vocabulario no se encuentre entre los objetivos prioritarios de los alumnos, ocupando además el último lugar de la escala en importancia. Esto es significativo, ya que el foco del taller no era la instrucción formal de la lengua y el léxico, salvo en la medida en que ambos ayudaban a la lectura y comprensión de los textos literarios, lo que revela una evidente correspondencia entre los objetivos del taller y las expectativas de los aprendices.

En el *ítem 10* de respuesta única se preguntaba a los alumnos si conocían a alguno de los escritores seleccionados para el taller, ante lo cual se obtuvo una respuesta del 90% del Sí<sup>127</sup>. Sin embargo, como se observa en el gráfico perteneciente al *ítem 11* –de respuesta múltiple–, esta abrumadora mayoría se agrupa visiblemente en un reducido número de autores, lo que denota el desconocimiento de buena parte de los escritores listados:

---

<sup>127</sup> El gráfico fue incluido en el apartado 6.2.2., donde puede ser consultado.



<b>Juan Ramón Jiménez</b>	<b>1</b>	<b>11.1%</b>	<b>Juan José Millás</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Eduardo Galeano</b>	<b>6</b>	<b>66.7%</b>	<b>Gabriel García Márquez</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>
<b>Jorge Luis Borges</b>	<b>7</b>	<b>77.8%</b>	<b>Marco Denevi</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Carlos Fuentes</b>	<b>3</b>	<b>33.3%</b>	<b>José Leandro Urbina</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Juan de Timoneda</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>Augusto Monterroso</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Nasreddin Hoca</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>Luisa Valenzuela</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Luis Mateo Díez</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>Mario Benedetti</b>	<b>3</b>	<b>33.3%</b>
<b>Max Aub</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>Ibn Asim de Granada</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Ramón Gómez de la Serna</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>Isabel Allende</b>	<b>6</b>	<b>66.7%</b>

De los dieciocho autores enumerados, solo ocho de ellos eran conocidos por los estudiantes (44%), destacando por encima del resto Gabriel García Márquez (100%) y Nasreddin Hoca (100%), por razones que consideramos evidentes: el primero se trata de un Premio Nobel conocido a nivel mundial, y el segundo es una figura arraigada culturalmente en el país de los encuestados. Del resto de los escritores, Jorge Luis Borges (77.8%), Isabel

Allende y Eduardo Galeano (ambos con un 66.7% de respuestas) sobresalen manifiestamente, seguidos por Mario Benedetti (33.3%) y Carlos Fuentes (33.3%), siendo el último Juan Ramón Jiménez, con un 11.1% de las respuestas. Los resultados resultan del todo coherentes –a excepción de Juan Ramón Jiménez– con el contexto literario y cultural donde se desarrolló el taller, pues, como sospechaba la doctoranda por su experiencia previa en Turquía, los escritores no marcados por los alumnos son desconocidos para el público lector turco en general, y su obra de difícil acceso.

Ante la *pregunta número 12*, de respuesta cerrada, concerniente al interés de los alumnos por leer a otros autores no incluidos en el programa del taller, la respuesta dada por más de la mitad de los encuestados (60%) fue afirmativa:



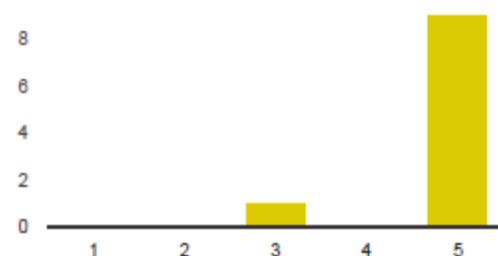
Los seis estudiantes que respondieron afirmativamente, sugirieron el nombre de otros escritores hispanos en el *ítem 13*, de entre los cuales la docente eligió un relato de Luis Sepúlveda para su explotación didáctica en el taller en caso de disponer de tiempo suficiente.

**¿Qué autor o autores sugieres?**

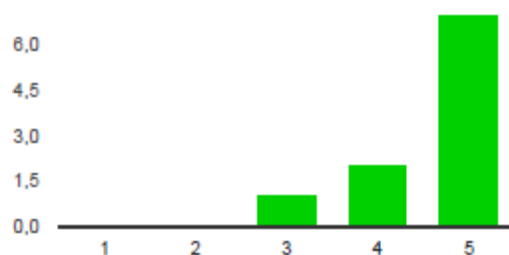
P. Neruda C R Zafon  
 Garcia Lorca Pizarnik (Alejandra)  
 Luis Sepulveda. Javier Marias. Rodrigo Rey Rosa.  
 Gabriel García Márquez. Luis Sepulveda.  
 Adelaida García Morales.  
 No lo se, tengo que pensar un poco.

En la *pregunta 14*, de matriz simple y escala aproximativa, se pedía un primer acercamiento de los participantes a la programación proyectada para el taller, de modo que dieran su opinión *a priori* sobre los textos seleccionados. Para ello, en una tabla de adjetivos opuestos acerca de dichos textos, los alumnos debían posicionarse en los espacios que mejor representaran su opinión, logrando los siguientes resultados:

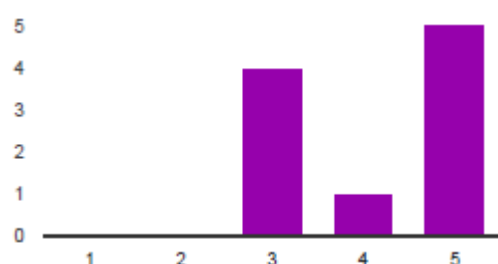
Consulta el programa del taller y da tu opinión sobre los textos que vas a leer de acuerdo a las palabras opuestas siguientes



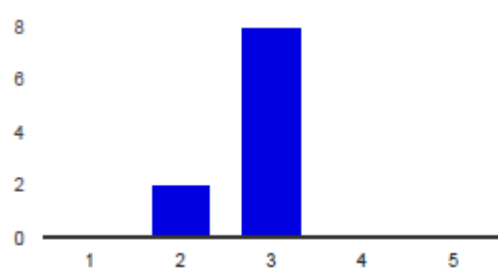
Sin interés:	1	0	0%
	2	0	0%
	3	1	10%
	4	0	0%
Interesantes:	5	9	90%



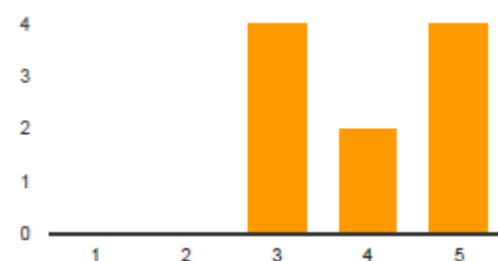
Monótonos:	1	0	0%
	2	0	0%
	3	1	10%
	4	2	20%
Variados:	5	7	70%



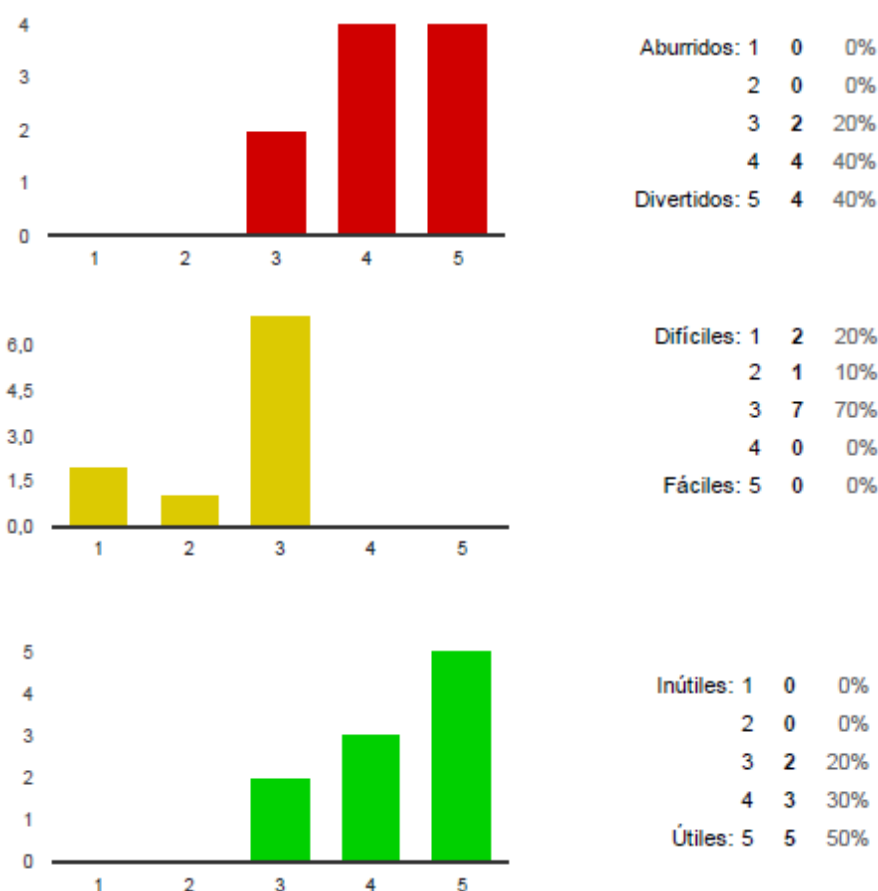
Escasos:	1	0	0%
	2	0	0%
	3	4	40%
	4	1	10%
Numerosos:	5	5	50%



Cortos:	1	0	0%
	2	2	20%
	3	8	80%
	4	0	0%
Largos:	5	0	0%



Vulgares:	1	0	0%
	2	0	0%
	3	4	40%
	4	2	20%
Originales:	5	4	40%



Los datos obtenidos mediante esta pregunta reflejan una opinión positiva generalizada sobre los textos programados para la intervención didáctica. Sin embargo, hemos de ser cautos ante la información recabada por esta cuestión, pues los juicios fueron emitidos por los alumnos con anterioridad a la lectura de los documentos, con un conocimiento de los mismos que, de existir, prevemos superficial, o en todo caso insuficiente para tener un criterio certero.

Aun sin ser concluyentes, podemos extraer una primera imagen de la impresión causada por los textos en los estudiantes, que resumimos de esta forma:

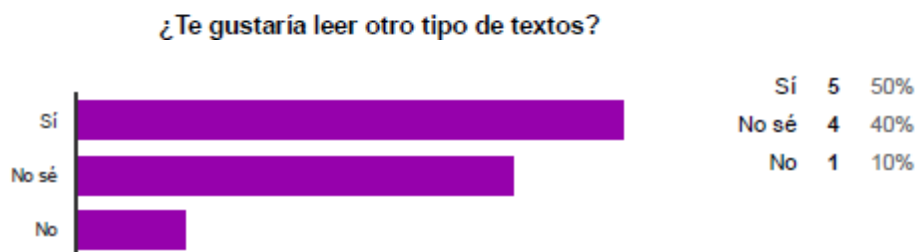
1. *Interés:* A 9 de los 10 alumnos participantes (90%), los textos les parecieron interesantes en grado máximo (5 en la escala), siendo solo un alumno el situado en el centro con un 3 en la escala (10%).
2. *Variedad:* Al 70% de los estudiantes le parecieron muy variados (5 en la escala), a un 20% bastante variados (4 en la escala), y a un 10% simplemente variados (3 en la escala).

3. *Número*: La mitad de los participantes consideró muy numerosos los textos programados (50%), con un 5 en la escala, mientras que al 40% no le parecieron ni escasos ni numerosos, marcando un 3 en la tabla. Un 10% los creyó bastante numerosos, anotando un 4 en la escala.
4. *Extensión*: El 80% de los alumnos juzgó que los textos no eran ni muy largos ni muy cortos, situándose en el 3 de la escala. El 20% restante se posicionó en el 2 de la escala, más cerca de la brevedad en los materiales escritos.
5. *Originalidad*: Los textos resultaron muy originales a 4 aprendices (40%), a 2 de ellos bastante originales (20%), y a los cuatro restantes de originalidad media (40%).
6. *Entretenimiento*: Un 40% de los estudiantes estimó que los textos eran muy divertidos, marcando la casilla número 5, otro 40% opinó que eran bastante divertidos (4 en la escala), y un 20% divertidos solamente (3 en la escala).
7. *Dificultad*: La mayoría de los alumnos encontró que los textos no eran ni fáciles ni difíciles (70%), por lo que seleccionó la opción 3 de la tabla. Un 20%, sin embargo, los estimó muy difíciles, marcando la posición 1, y el otro 10% la opción número 2, correspondiente a textos bastante difíciles.
8. *Utilidad*: Los estudiantes calificaron los textos como muy útiles en un 50% (posición 5), bastante útiles en un 30% (posición 4), y útiles el 20% restante (posición 3).

Con toda esta información presente, llegamos a la conclusión mencionada anteriormente de que los textos obtuvieron una respuesta favorable de los alumnos en un primer contacto. En líneas generales, los aprendices contemplan los materiales literarios programados como: muy interesantes, variados, divertidos y útiles, bastante numerosos, de extensión y dificultad media, y originales en gran medida. Estas opiniones, de ser confirmadas en los tests intermedio y final del taller, se traducirían en una selección de los textos adecuada a los gustos, preferencias y necesidades de los estudiantes, a pesar de que la docente no tuvo ocasión de contar con la opinión de estos con anterioridad al diseño del taller.



Como cierre del cuestionario inicial, el *ítem 15* de respuesta única pregunta a los alumnos si les gustaría leer otro tipo de textos, y en caso de respuesta afirmativa, el *ítem 16* los insta a ofrecer sus sugerencias:



**En caso afirmativo, ¿qué tipo de textos sugieres?**

Poema. Comics.

Artículos de periodicos.

Comics. Artículos de periodicos. Blogs.

El periódico, artículos, etc.

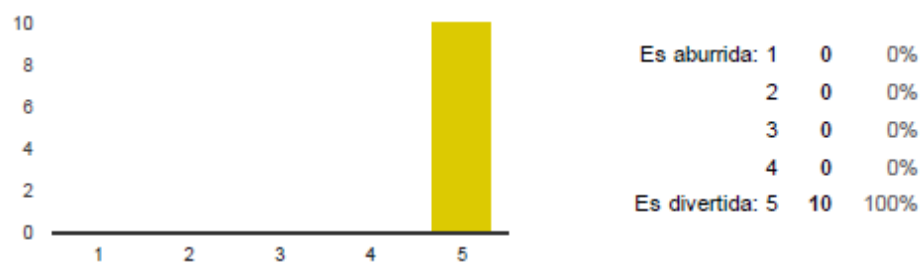
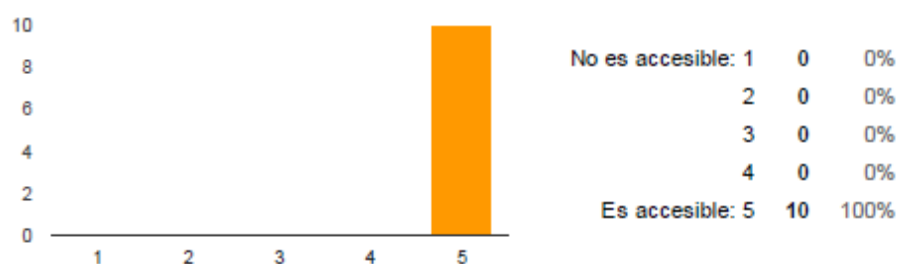
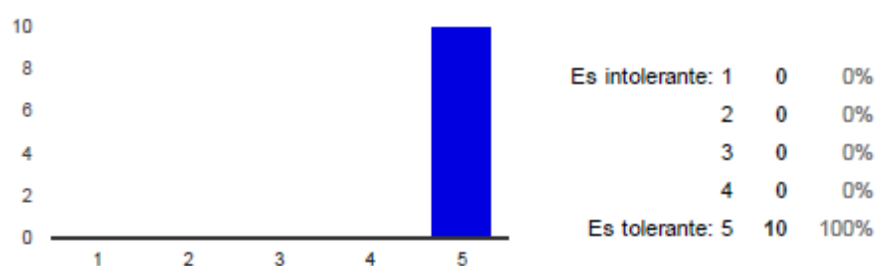
Textos de políticas.

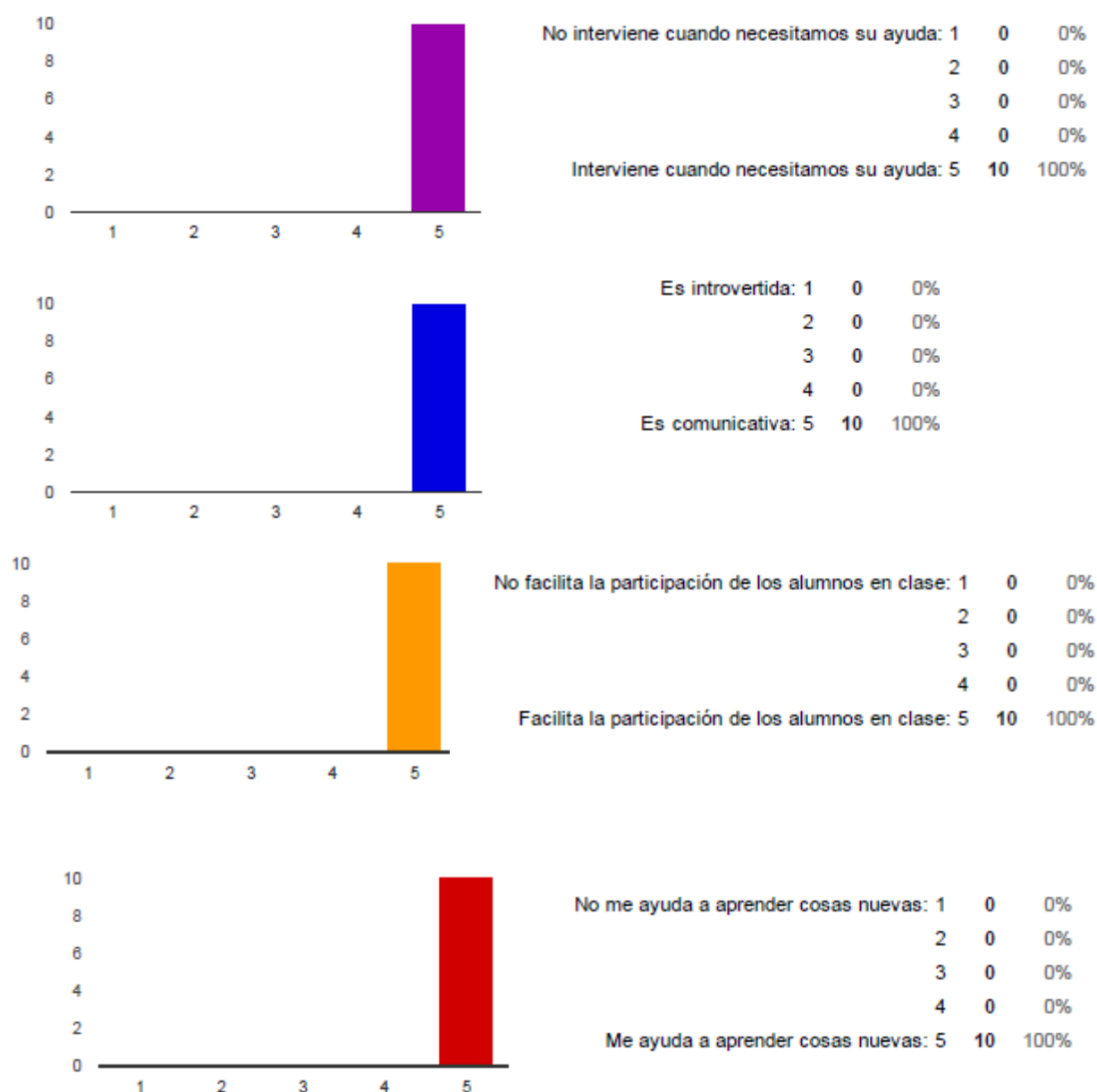
Como se observa en el gráfico, al 50% de los encuestados sí le gustaría leer otro tipo de textos, de los cuales, el más solicitado es el periodístico, dato tenido en cuenta por la profesora en las actividades diseñadas para el taller. Solo un alumno parece estar interesado únicamente en la lectura de textos narrativos (10%), mientras que el resto no tiene una opinión definida al respecto (40%).

## 2. Cuestionario de medio término

En la pregunta *número 1* del cuestionario llevado a cabo a mitad de la intervención didáctica, los alumnos valoran la actuación de la profesora durante el tiempo transcurrido desde el inicio del taller. La pregunta es del tipo matriz simple, y presenta nueve enunciados opuestos relacionados con la cuestión planteada en una tabla, en la que los aprendices deben posicionarse de acuerdo con su opinión acerca de los mismos. Los resultados gráficos obtenidos de dicha tabla son los siguientes:

### ¿Cómo valoras la actuación de tu profesora?





Los datos recabados de esta pregunta son ciertamente alentadores, pues el 100% de los alumnos encuestados mostró una completa satisfacción con todos los aspectos concernientes a la actitud y el desempeño de la docente durante el transcurso de la experiencia didáctica, situándose en la posición 5 de la tabla en los nueve casos planteados. De confirmarse estos resultados en el cuestionario final administrado, estaríamos frente a lo que sería un comportamiento docente ideal de la profesora desde el punto de vista de los aprendices.

Las observaciones realizadas por los alumnos en el espacio previsto a tal fin después de esta pregunta fueron numerosas y, como puede observarse, van dirigidas en el mismo sentido:

### **OBSERVACIONES:**

La profesora es muy dinámica y inteligente. Nos da libertad pero controla el tiempo muy bien también. Aprendo nuevas cosas jugando en la clase que me parece súper divertido. ¡Es un sol!

Tiene una energía muy alta. Me encanta su aura.

Es una experiencia maravillosa, gracias.

Creo que nuestra profesora es muy enérgica y positiva. Crea un ambiente agradable en la clase. Da muchos ejemplos útiles que nos ayudan aprender mejor.

Pienso que la clase es bien divertida y todavía seguimos aprendiendo no solo español sino las cosas culturales de los países latinoamericanos.

Ella es muy tolerante por las cosas no estan en la programa de la clase como unos vídeos que vemos los estudiantes refieren durante la clase.

Nuestra profesora crea un ambiente muy especial en clase. Me siento relajada, animada y quiero trabajar mucho cada día.

Mucha suerte he tenido por tener Lola en el taller. Aprendemos idioma Español pero también literatura y culturas del mundo Español.

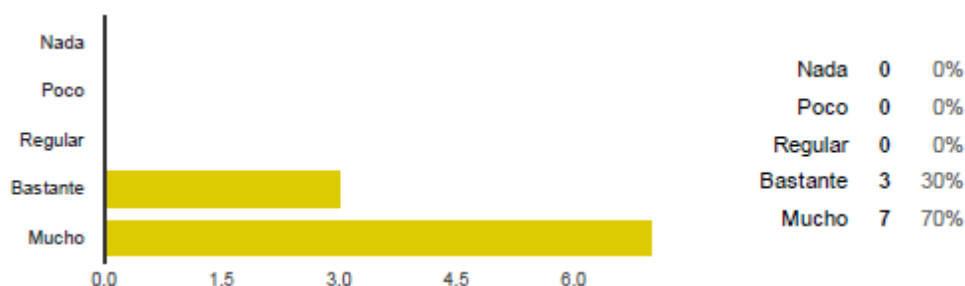
De los comentarios recogidos, destacamos algunos aspectos de la actuación de la profesora que juzgamos relevantes para los alumnos por su reiteración:

- La conducta dinámica, positiva y enérgica.
- El ambiente distendido creado en el aula, propicio para el trabajo.
- La flexibilidad y actitud abierta a las sugerencias de los alumnos.
- El correcto control de los tiempos.
- La ayuda proporcionada en el proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje de múltiples contenidos de lengua, cultura y literatura.
- El taller como experiencia de aprendizaje.
- El carácter ameno del taller.

El *ítem número 2* es de matriz simple, recoge la información mediante una escala numérica del 1 al 5, representada a su vez por una escala nominal que va desde “Nada” hasta “Mucho”, y consta de trece categorías de respuesta. El objetivo de la cuestión es sondear la opinión de los aprendices con respecto al tipo de actividades y tareas llevadas a cabo durante el taller hasta ese momento, la cual aportó los datos reflejados en los gráficos que presentamos a continuación:

¿Qué piensas sobre las actividades y tareas que llevas a cabo durante el taller?

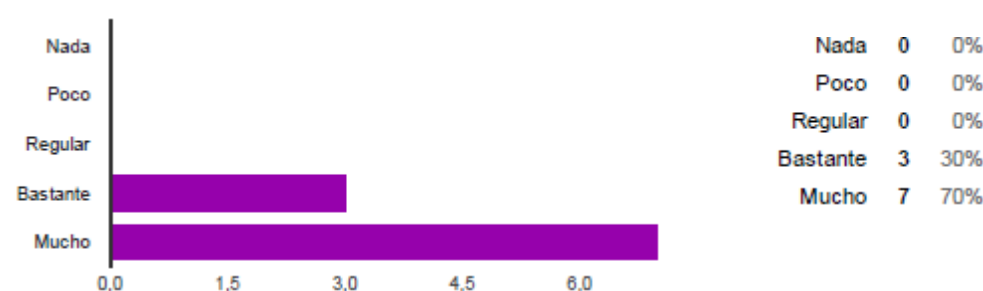
#### Son motivadoras



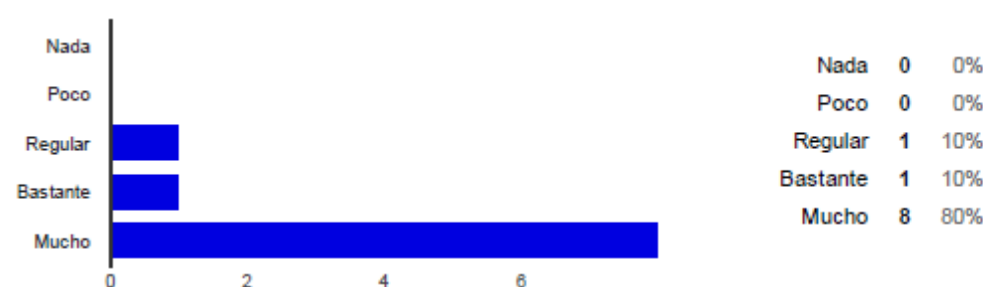
#### Son variadas



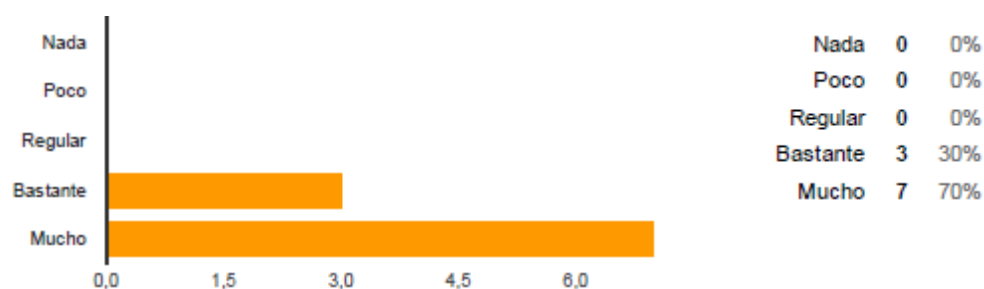
#### Me animan a hablar y escribir en español



#### Me ayudan a aprender sobre la gramática y el vocabulario de los textos



### Me ayudan a comprender los textos



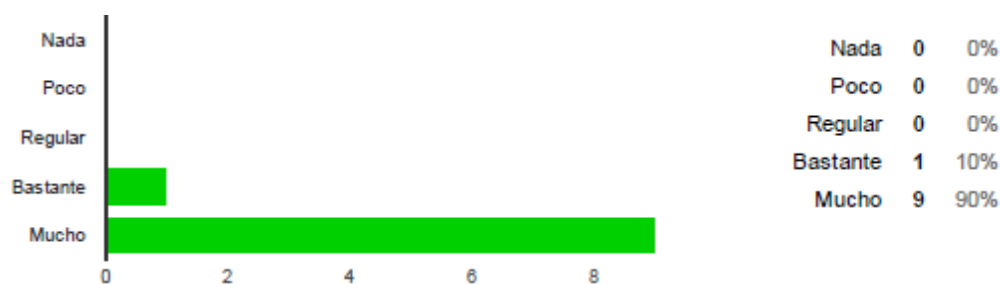
### Me ayudan a conocer la cultura hispana



### Me ayudan a familiarizarme con la literatura en español



### Me ayudan a aprender nuevas expresiones idiomáticas



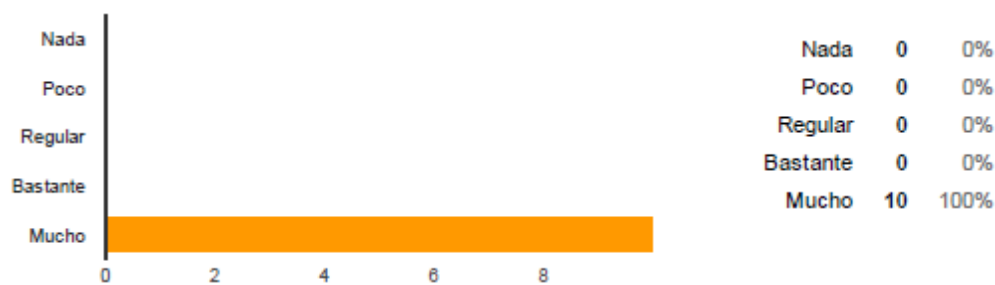
### Me animan a participar en clase



### Me animan a trabajar con mis compañeros de clase

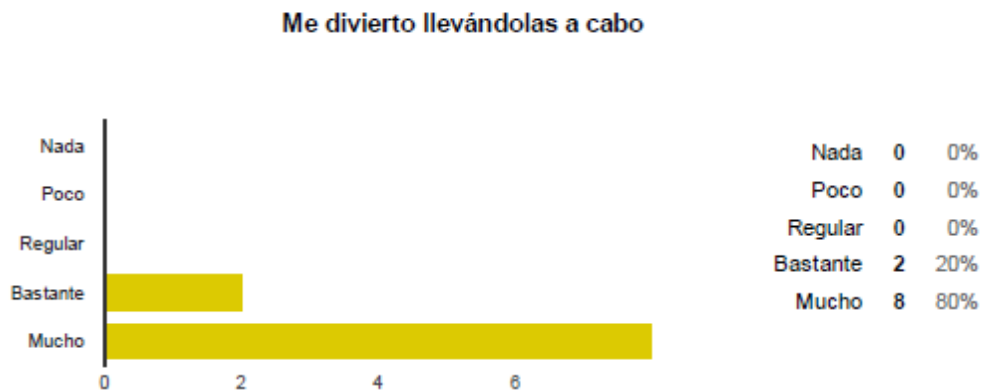


### Me animan a dar mi opinión sobre los textos libremente



### Estimulan mi imaginación y creatividad





La información recopilada mediante esta tabla de matriz simple, aun no siendo uniforme al cien por cien, resulta bastante homogénea en las conclusiones alcanzadas como veremos a continuación durante su análisis:

1. El dato más llamativo es el obtenido en las categorías de cultura y libre opinión, en las que el total de los alumnos (100%) declara que las actividades y tareas realizadas le han sido de máxima ayuda (opción 5 en la escala).
2. No hay registro de respuestas para las opciones 1 y 2 de la escala (Nada y Poco, respectivamente), lo que indica que todos los aspectos recogidos en la tabla son de gran importancia con respecto a la cuestión central planteada.
3. Los estudiantes han seleccionado la opción “Regular” únicamente en dos ocasiones, correspondientes a los ítems de variedad y gramática y vocabulario (representando solo el 10% en cada caso). Este dato, por otra parte poco representativo, es compensado sobradamente por la elección de la opción 5 (90% de los alumnos) para la variedad de las actividades y tareas, y las opciones 4 (10%) y 5 (80%) para el aprendizaje de gramática y léxico, dando así un total del 90% de concentración en las alternativas de mayor respuesta positiva –Bastante y Mucho– para ambas categorías.
4. Las respuestas obtenidas para el resto de los ítems se hallan uniformemente distribuidas entre las alternativas de respuesta “Bastante” y “Mucho” (opciones 4 y 5), alcanzando de este modo el 100% dentro de los valores máximos. Las proporciones encontradas son: 90-10%, 80-20% y 70-30%, siendo el valor más elevado para la opción 5 en cada caso.



La conclusión que podemos extraer de los datos expuestos es sencilla: los alumnos tienen una elevada opinión de las actividades y tareas efectuadas, pues consideran que, además de ayudarles a conocer la cultura hispana y ofrecerles la oportunidad de expresar su opinión libremente, estas son variadas y motivadoras. Asimismo, los aprendices manifiestan que con los recursos didácticos utilizados entienden mejor los textos y aprenden contenidos tanto lingüísticos como literarios e idiomáticos, a la vez que constituyen un estímulo para expresarse en la lengua meta, participar en clase, trabajar cooperativamente con sus compañeros y desarrollar su capacidad creativa de una forma divertida.

Los alumnos hicieron algunos comentarios al final de esta pregunta que, si bien reafirman el interés y satisfacción de los aprendices con el taller en general, no aportan información novedosa respecto a lo ya mostrado. Destaca, sin embargo, la mención realizada en las dos últimas observaciones a la sorpresa causada por la mecánica del taller, mediante la que los alumnos aseguran aprender lengua, cultura y literatura sin esfuerzo, al tiempo que se divierten. Este dato, aun no siendo concluyente por su escasa representatividad, es revelador para nuestra investigación, pues, sin duda, en el diseño de las actividades y tareas programadas, la doctoranda tuvo muy en cuenta el factor lúdico como agente facilitador del aprendizaje.

#### **OBSERVACIONES:**

Lo que aprendo en la clase me hace ilusión de aprender y leer más sobre la literatura española y americana latina.

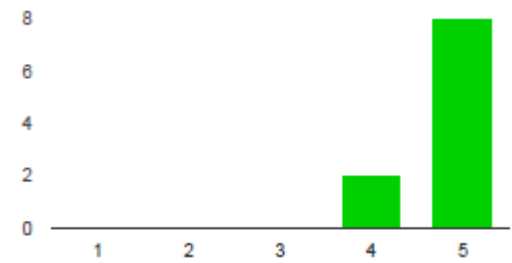
Estoy muy feliz por haber conocido algunos autores españoles y hispanoamericanos a través de este taller.

El funcionamiento del taller fue muy sorprendente para mí. Es muy diferente a otros cursos, no esperaba algo así. Estoy aprendiendo muchas cosas sobre la literatura hispana, pero también cultura y la lengua sin esfuerzo.

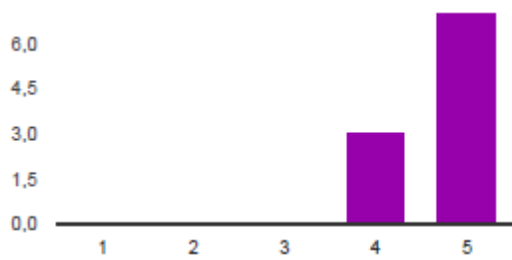
Qué forma más divertida aprender y conocer idioma, cultura, escritores...

La *pregunta número 3*, de matriz simple y escala aproximativa, vuelve a solicitar la opinión de los estudiantes acerca de los textos utilizados en el taller, cuestión ya planteada en el test inicial. Con este propósito, se hizo empleo de la misma tabla o matriz compuesta de ocho ítems, con el fin de correlacionar las respuestas de los estudiantes obtenidas a mitad del período de instrucción con los resultados alcanzados en un primer momento. He aquí los gráficos resultantes:

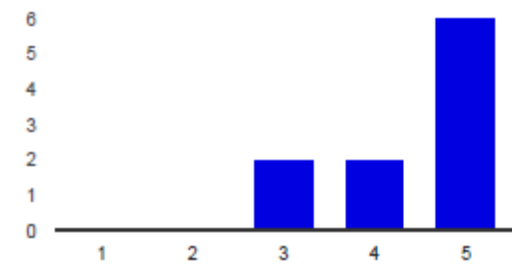
A continuación encontrarás una serie de palabras opuestas sobre los textos que has leído durante el taller hasta el momento. Marca el espacio que más se acerque a tu opinión.



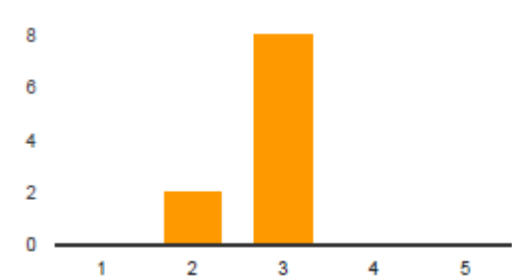
Sin interés:	1	0	0%
	2	0	0%
	3	0	0%
	4	2	20%
Interesantes:	5	8	80%



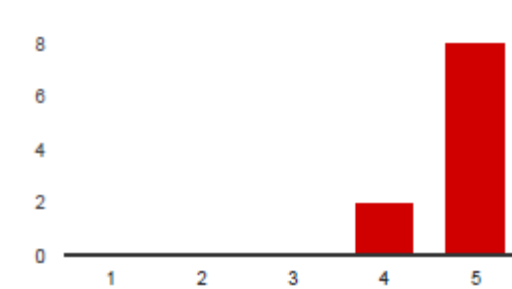
Monótonos:	1	0	0%
	2	0	0%
	3	0	0%
	4	3	30%
Variados:	5	7	70%



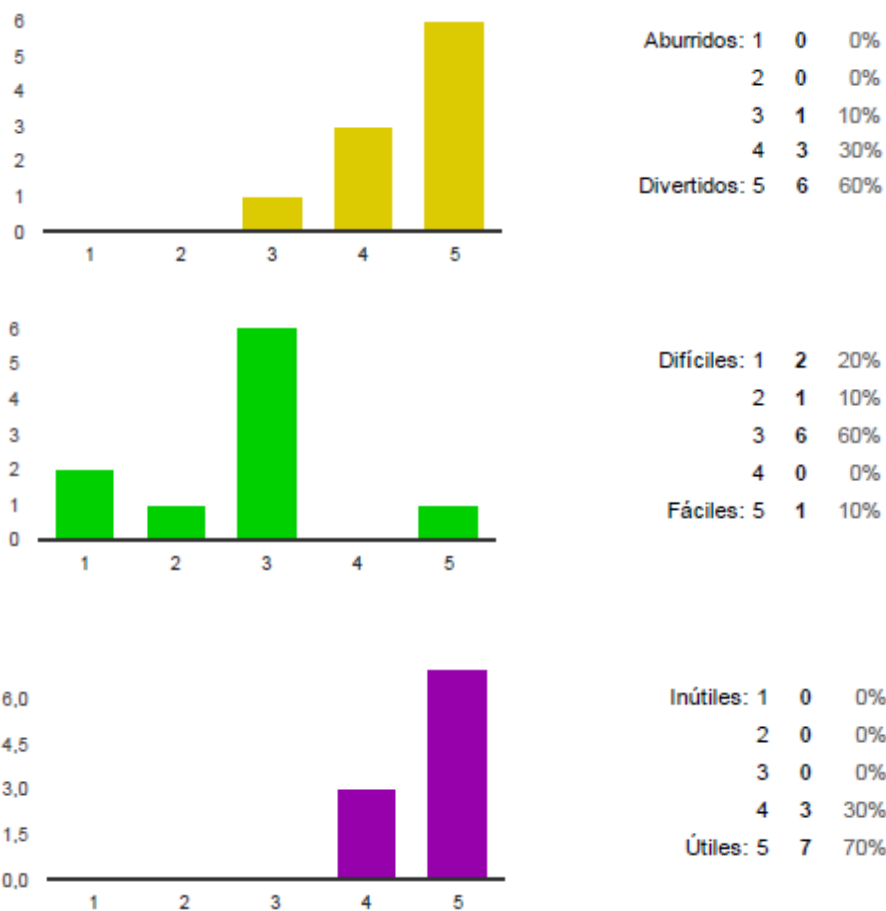
Escasos:	1	0	0%
	2	0	0%
	3	2	20%
	4	2	20%
Numerosos:	5	6	60%



Cortos:	1	0	0%
	2	2	20%
	3	8	80%
	4	0	0%
Largos:	5	0	0%



Vulgares:	1	0	0%
	2	0	0%
	3	0	0%
	4	2	20%
Originales:	5	8	80%



En líneas generales, la opinión de los aprendices con respecto a los textos programados para el taller se mantiene muy favorable, encontrando algunas pequeñas divergencias que iremos comentando al hilo del análisis realizado tras el primer test administrado:

1. *Interés:* El 80% de los alumnos se situó en la posición 5 de la escala, mostrando un interés muy alto por los documentos trabajados, mientras que al 20% restante le parecieron bastante interesantes (posición 4 en la escala). La diferencia encontrada con el primer test es el 10% situado en la posición 3 (Interesantes), que, al desaparecer en el segundo cuestionario, se sitúa en el número 4 o 5 de la escala, ascendiendo en valor. El otro 10% pasa de la opción 5 a la 4, aunque sin mayores consecuencias.
2. *Variedad:* En esta ocasión, el cambio en el resultado es también muy pequeño. Al 70% de los estudiantes los textos le siguieron pareciendo muy variados (5 en la escala), y el 20% del test anterior situado en la posición de bastante variados (4 en la escala) aumenta en un 10%, obteniendo un

mejor resultado con un total del 30%. De esta forma, se pierde el registro del 10% para la opción 3 (Variados).

3. *Número*: La percepción de los alumnos en relación al número de los textos trabajados en el taller aumentó en proporción. Los participantes que consideraban muy numerosos los textos del taller pasaron del 50% al 60%, (opción 5 en la escala), y los que los creían bastante numerosos aumentaron del 10% al 20%, reduciéndose el número de alumnos a los que no les parecían ni escasos ni numerosos (3 en la escala): del 40 % al 20%.
4. *Extensión*: Los datos reflejados en el gráfico para este ítem permanecen inalterables con respecto al primer cuestionario. El 80% de los alumnos continuó juzgando que los escritos no eran ni muy largos ni muy cortos, situándose en el 3 de la escala, mientras que el 20% restante los consideró un poco más cortos que sus compañeros, posicionándose en el 2 de la escala.
5. *Originalidad*: Los datos recogidos de este ítem destacan sobre los demás, pues el gráfico resultante refleja un cambio considerable en la visión de la originalidad de los textos por parte de los aprendices. Si en un comienzo le resultaron muy originales al 40% de los alumnos, a mitad de la experiencia didáctica el porcentaje aumenta hasta el 80%, manteniéndose el 20% que los considera bastante interesantes y desapareciendo el registro que les confería una originalidad media.
6. *Entretenimiento*: La cuestión del carácter ameno de los materiales literarios utilizados también observa un ligero aumento en el entretenimiento que los estudiantes declaran conseguir con su lectura. De este modo, el 40% de los estudiantes que estimó que los textos eran muy divertidos (casilla número 5), pasa ahora al 60%. El otro 40% que opinó que eran bastante divertidos (4 en la escala) disminuye en un 10% (30%), así como los alumnos que pensaban que eran divertidos solamente (3 en la escala), que pasan a representar solamente el 10%.
7. *Dificultad*: En esta categoría solo hubo un cambio digno de mención, y es que, a pesar de que la mayoría de los alumnos –60%– seguía encontrando

los textos ni fáciles ni difíciles (opción 3 de la tabla), uno de ellos se descolgó, posicionándose en la opción 5 de la escala (Muy fáciles). Un 20% continuaba estimándolos muy difíciles (posición 1), y el otro 10% bastante difíciles (opción número 2). Los datos indican, por tanto, que los textos eran adecuados en dificultad para el mayor número de estudiantes, siendo difíciles o muy difíciles para un 30% y muy fáciles para un 10%. Un equilibrio que, aun no siendo perfecto, resulta apropiado en su conjunto.

8. *Utilidad*: En cuanto a la utilidad de los materiales escritos, se observa un aumento considerable en la percepción de los estudiantes en este sentido, pasando del 50% al 70% los encuestados que calificaron los textos como muy útiles (posición 5), manteniéndose en un 30% (posición 4) aquellos que los creían bastante útiles, y desapareciendo el registro que los consideraba solamente útiles.

Las escasas observaciones realizadas por los estudiantes al término de esta pregunta no ofrecen datos relevantes a lo ya señalado en el análisis de las distintas categorías. Aun así, consideramos de rigor incluirlas en este apartado:

#### **OBSERVACIONES:**

Son un poco difícil pero ví la riqueza de la lengua Española. Aunque estoy en el nivel C1, hay muchas palabras tengo que aprender.  
Los textos me parecen muy interesantes.

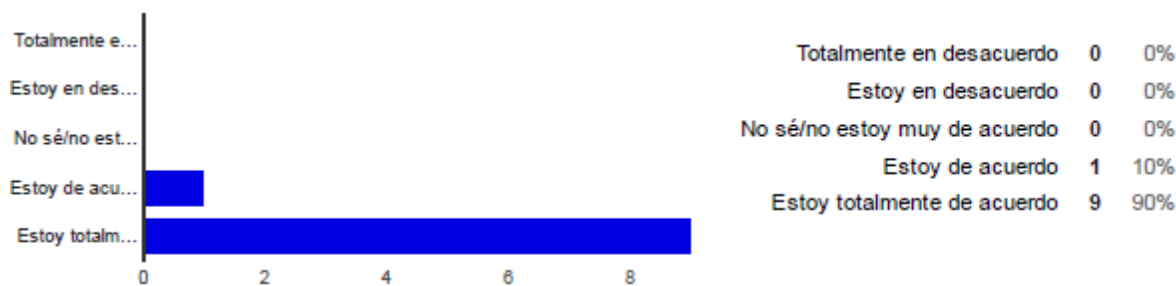
En términos generales, los resultados obtenidos en este segundo cuestionario acerca de los textos literarios seleccionados para la experiencia didáctica no muestran un cambio realmente significativo en la opinión inicial de los alumnos, pues en todas las respuestas analizadas hablamos de diferencias entre los distintos valores del 10% al 20%, porcentajes numéricos muy pequeños. Aun así, en todos los aspectos en los que se ha encontrado una alteración con respecto al primer test, este ha sido siempre al alza en la consideración de los documentos utilizados. Siendo por tanto el caso que las respuestas de los alumnos se hallan entre las posiciones o alternativas de respuesta más elevadas en valor para todos los ítems

estudiados, damos por cierto el alto nivel de aceptación de los textos por parte de los aprendices y, por consiguiente, la apropiada selección de los mismos hasta el momento.

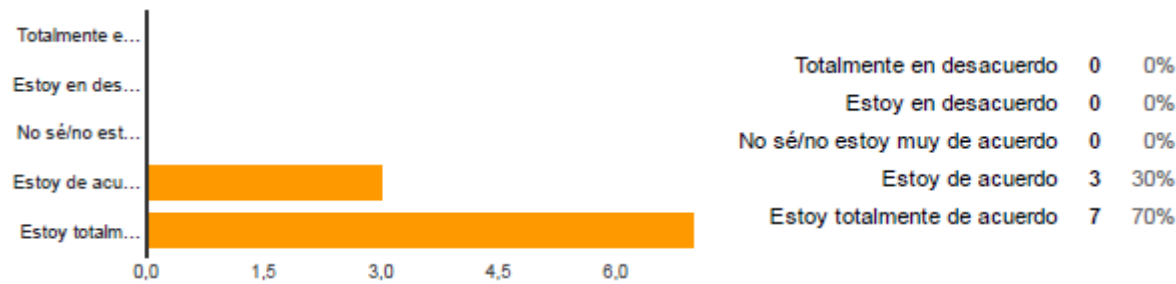
La *pregunta 4* de matriz simple está dedicada a la dinámica del aula. Consta a su vez de quince ítems, para la recogida de cuyas respuestas se proporciona una escala de calificación del 1 –“Totalmente en desacuerdo”– al 5 –“Estoy totalmente de acuerdo”–. La información aportada queda compendiada en los siguientes gráficos:

**Marca tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con la dinámica del aula**

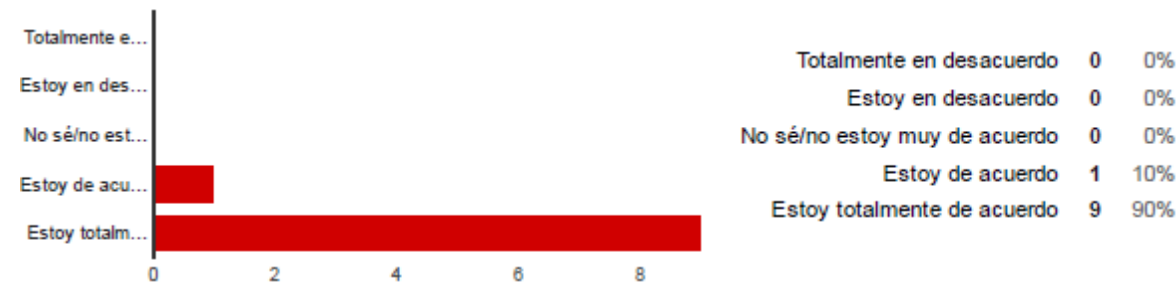
**Trabajamos individualmente, en parejas, grupos o equipos, con toda la clase y también con la profesora**



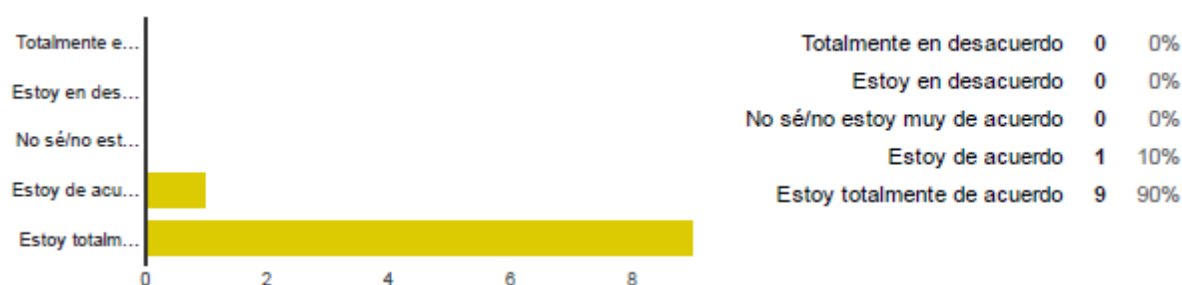
**Todos participamos a lo largo de la sesión de clase**



**Leemos textos literarios sobre diferentes temas**



**Para llevar a cabo muchas de las actividades y tareas es necesario cooperar con nuestros compañeros de clase**



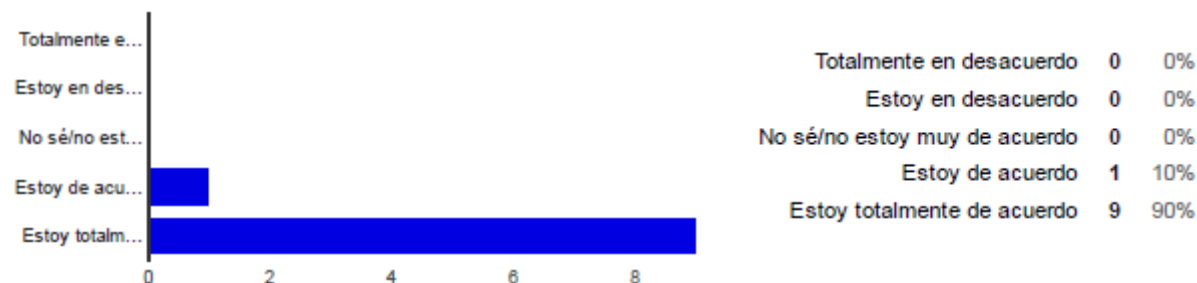
**Tenemos libertad para dar nuestra interpretación personal sobre los textos**



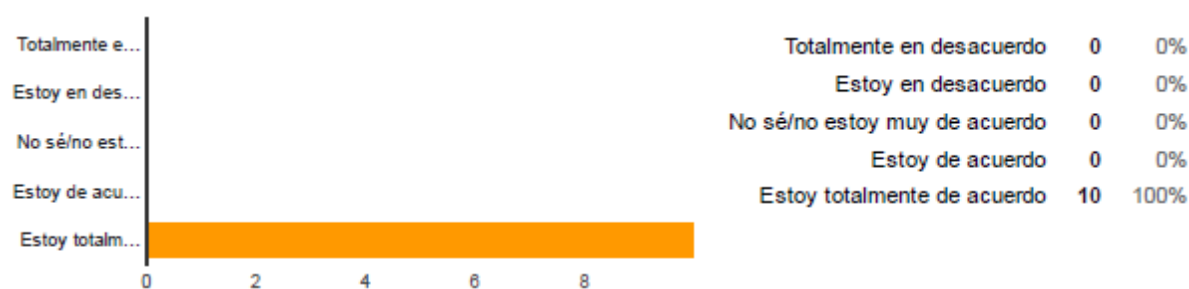
**Nuestra profesora da las instrucciones para realizar las tareas de clase y establece la duración de las actividades**



**Llevamos a cabo actividades de diferente tipo basadas en los textos que leemos**



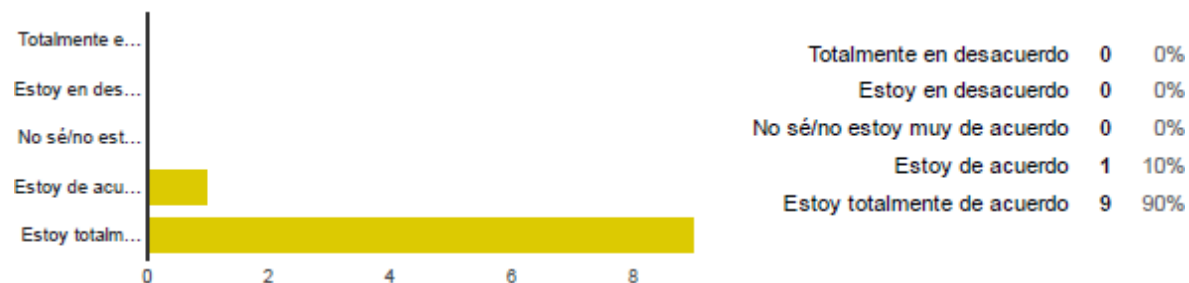
### Trabajamos con los textos literarios en el aula y también en casa



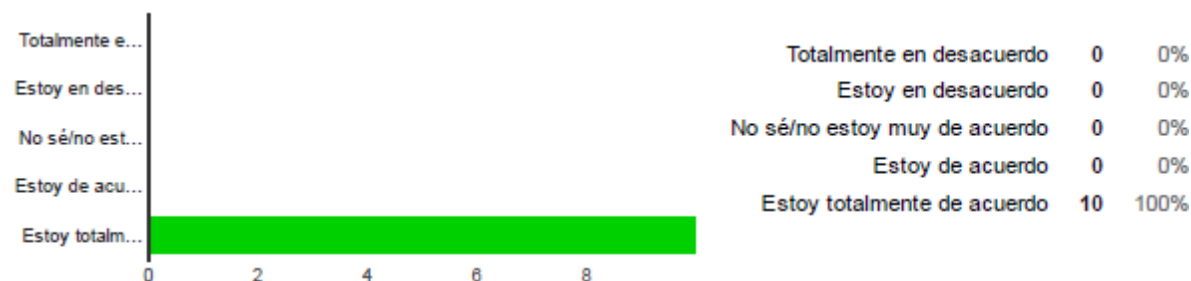
### Podemos expresar libremente nuestras opiniones o juicios críticos sobre las obras que leemos



### Nuestra profesora nos ayuda a comprender mejor los textos



### Tratamos temas culturales y literarios a partir de los textos que leemos

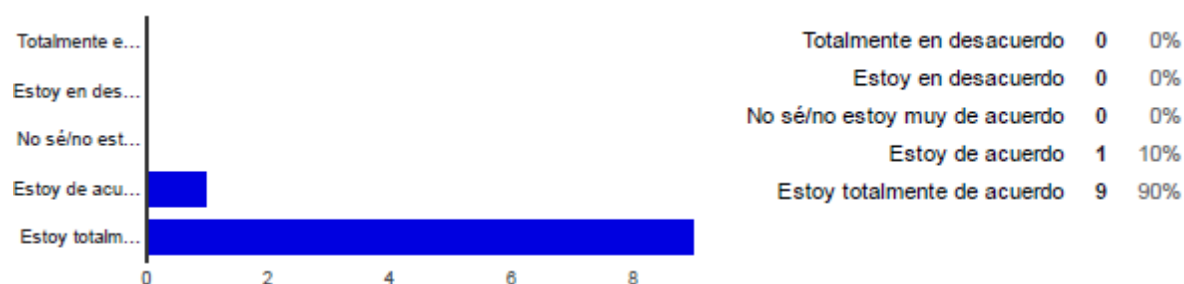




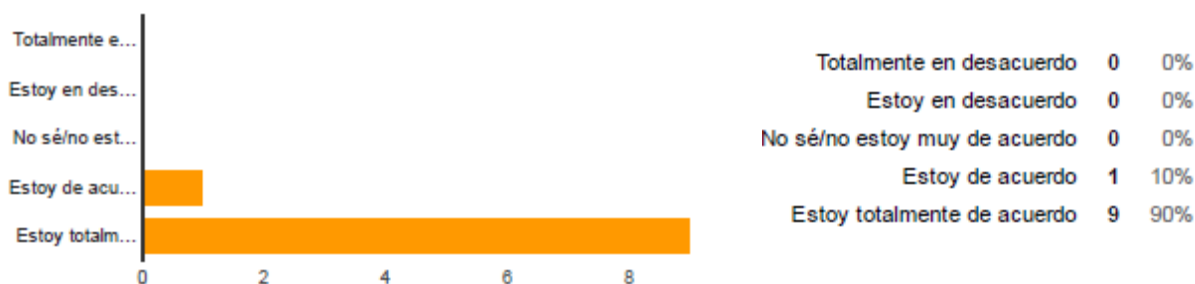
**Leemos textos de diferente tipo (novela, cuento, microrrelato, etc.) y procedencia (países/escritores)**



**Trabajamos la gramática, el vocabulario y las expresiones nuevas que aparecen en los textos**



**Creamos otros textos orales o escritos a partir de los textos literarios que leemos**



**Nuestra profesora nos ayuda a llevar a cabo las actividades de clase**

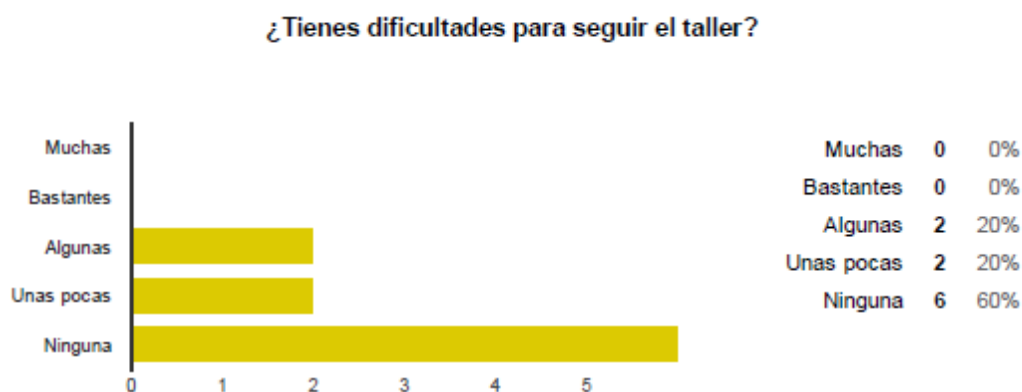


La interpretación de los gráficos obtenidos de esta pregunta se prevé sencilla a simple vista. Absolutamente el total de las respuestas obtenidas se encuentran agrupadas entre las alternativas “Estoy totalmente de acuerdo” y “Estoy de acuerdo”, con lo que la deducción lógica *a priori* es que la dinámica del aula es completamente satisfactoria en todos los aspectos estudiados para el total de los alumnos. Partiendo de esta feliz conclusión, entraremos a analizar los resultados en detalle:

1. Claramente no existen registros para las opciones 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (Estoy en desacuerdo) y 3 (No sé/no estoy muy de acuerdo).
2. La respuesta fue categórica en cinco de las cuestiones observadas, para las que el 100% de los estudiantes eligió la opción 5 o “Estoy totalmente de acuerdo”. Estas fueron:
  - Trabajamos con los textos literarios en el aula y también en casa.
  - Podemos expresar libremente nuestras opiniones o juicios críticos sobre las obras que leemos.
  - Tratamos temas culturales y literarios a partir de los textos que leemos.
  - Leemos textos de diferente tipo (novela, cuento, microrrelato, etc.) y procedencia (países/escritores).
  - Nuestra profesora nos ayuda a llevar a cabo las actividades de clase.
3. Nueve de los aspectos encuestados obtuvieron un 90% de respuestas de acuerdo máximo (opción 5), y el 10% restante mostró acuerdo con los enunciados formulados (opción 4).
4. La única afirmación que alcanza un resultado diferente es la relacionada con la participación en clase de todos los estudiantes, con la que un 70% del total de los encuestados está de completo acuerdo (opción 5), y un 30% de acuerdo (opción 4). Esta distribución de las respuestas, aunque difiere de las demás, no es indicativa de una opinión contraria a lo planteado, pues continua ofreciendo un resultado favorable a la cuestión del 100%.

En general, los datos recabados evidencian un notorio nivel de aprobación de los alumnos con respecto a todas las cuestiones planteadas acerca de la dinámica del aula. Recordemos que algunos alumnos expresaron haberse sorprendido gratamente con el funcionamiento del taller en las observaciones realizadas a la pregunta número dos de este cuestionario, lo que, unido a las respuestas obtenidas de esta pregunta, apunta a que la mecánica del taller resultó novedosa a la vez que gratificante y estimulante a los aprendices.

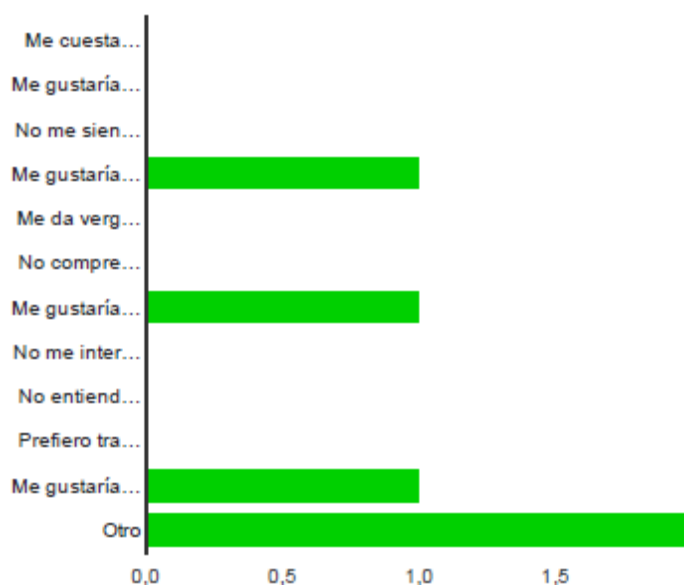
En el *ítem 5* se sondean los posibles problemas o dificultades de los estudiantes con el taller en general. La pregunta es de respuesta cerrada, con un seguimiento en caso afirmativo en las preguntas restantes (de la pregunta 6 a la 8). El resultado obtenido es el que sigue:



Lo destacable de la información recogida de esta pregunta es que, afortunadamente, no hubo alumnos que manifestaran graves problemas de seguimiento del taller, ya que no hay registros de respuesta para las opciones “Muchas” o “Bastantes”. Aun así, un 40% de los encuestados declararon tener “Algunas” (20%) o “Unas pocas” (20%) dificultades, en las cuales intentan profundizar las preguntas que siguen.

El *ítem número 6*, de respuesta múltiple, proporciona un listado de posibles dificultades de entre las que los estudiantes pueden seleccionar varias opciones. Como no era posible prever todas las respuestas potenciales, el ítem incluye la categoría “Otro”, de modo que los alumnos podían detallar en el espacio previsto para tal fin los problemas que no estuvieran contenidos en el listado. Este fue el gráfico resultante del listado propuesto:

En caso afirmativo, ¿cuáles son las dificultades o problemas que estás teniendo en el taller?



Me cuesta adaptarme al modo de trabajo del taller	0	0%
Me gustaría que la profesora diera más explicaciones gramaticales	0	0%
No me siento cómodo/a trabajando en grupo	0	0%
Me gustaría aprender más sobre los autores y la literatura de los países de habla hispana	1	25%
Me da vergüenza hablar o actuar frente a mis compañeros	0	0%
No comprendo bien los textos que trabajamos en el taller	0	0%
Me gustaría trabajar más el vocabulario de los textos	1	25%
No me interesan los textos que leemos en clase	0	0%
No entiendo bien los contenidos culturales de los textos	0	0%
Prefiero trabajar individualmente en clase	0	0%
Me gustaría trabajar más las expresiones idiomáticas de los textos	1	25%
Otro	2	50%

#### OTRO:

El contenido del taller es muy amplio y el tiempo para realizarlo (30 horas) es demasiado corto. Me gustaría invertir más tiempo con los que trabajamos.

Como lo he escribi en cuestion anterior, mi nivel de conocimientos de palabras es específicas no son ricos.

Como se observa, las dificultades expresadas por el 40% de los alumnos que afirmaron tener algunas o unas pocas dificultades para seguir el taller, están relacionadas con un deseo de aprender más sobre la literatura hispana, el vocabulario o las expresiones idiomáticas de los textos. Ninguna de ellas está formulada en sentido negativo, ni muestra descontento con los textos seleccionados, la dinámica llevada a cabo o la actuación de la profesora. Tampoco refleja un sentimiento de incomodidad o falta de adaptación al taller por parte de los propios alumnos. Todo ello nos lleva a considerar las dificultades encontradas por los aprendices de carácter menor o de fácil superación.

Si buscamos la razón de estos problemas detectados en la sección destinada a exponer otras posibles dificultades de los alumnos, hallamos una referencia al tiempo disponible para realizar los contenidos del taller. Ciertamente, hemos de admitir que los contenidos que pretendíamos abarcar eran muy extensos, y de ahí las dificultades encontradas por la propia doctoranda al modificarse el programa previsto –aun en pequeña medida– por motivos derivados precisamente de la falta de tiempo de los estudiantes para trabajar fuera del aula.

Continuaremos con el resto de las respuestas a las preguntas planteadas a los alumnos para seguir indagando en este asunto y hallar una solución a los problemas expresados por los participantes del taller.

Las *preguntas* abiertas *número 7 y 8* del cuestionario interpelan directamente a los alumnos a que propongan soluciones a sus dificultades, bien a través de la intervención de la docente (*pregunta 7*), bien mediante su propia actuación (*pregunta 8*). Estas fueron sus respuestas:

**¿Qué piensas que podría hacer tu profesora para resolver tus problemas o dificultades en el taller?**

Hacer las cosas con más tiempo, a lo mejor reducir el contenido del taller para que podamos invertir más tiempo.

No hay dificultades graves, todo esta bien.

Es posible que tener fotos de algunas palabras pueda ayudar sin saber o buscar en diccionario.

Va bien dar mas tiempo para algunos textos difíciles.

**¿Qué piensas que podrías hacer tú para resolver tus problemas o dificultades en el taller?**

Trabajar más en casa.

Quería invertir mas tiempo en casa pero no es siempre posible.

Necesita leer mas.

Practicar vocabulario de los textos en mi casa.

Las respuestas de los alumnos vuelven a incidir repetidamente en el factor tiempo, tanto como solución a los problemas por parte de la profesora: “invertir más tiempo”, “dar más tiempo”, como por parte de los propios estudiantes: “trabajar más en casa”, “invertir más tiempo en casa”, “practicar... en mi casa”.

A la vista de los datos recogidos de esta pregunta, la profesora concluyó que era de suma importancia realizar los ajustes necesarios para reducir la carga lectiva y destinar más tiempo a la comprensión de los textos y puesta en práctica de las actividades y tareas derivadas de estos. Es por ello que, como se expuso en las observaciones de aula, se realizaron modificaciones en las secuencias didácticas con el fin de optimizar el tiempo de clase y atender así a las necesidades de los educandos, que reclamaban invertir más tiempo en los materiales trabajados, así como aprender más sobre la literatura hispana, el léxico y las expresiones idiomáticas contenidas en los textos.

### 3. Cuestionario final

El cuestionario realizado al final del taller para conocer el grado de satisfacción y cumplimiento de objetivos del alumnado comienza con una pregunta de respuesta única en la que se pide a los alumnos que valoren globalmente su experiencia en el taller. Las respuestas obtenidas del *ítem 1* se recogen en el siguiente gráfico:



El resultado de la cuestión solo admite una lectura por la rotundidad de su resultado: los aprendices declaran que su satisfacción con la experiencia del taller es absoluta en un 100%.

Una vez alcanzado este número ideal de respuestas favorables a la pregunta formulada, hemos de acceder a las respuestas de los dos ítems siguientes para conocer en detalle los

aspectos mejor y peor valorados por los alumnos. Estas fueron las respuestas a la *pregunta* de carácter abierto *número* 2 del cuestionario:

### ¿Qué es lo que más te ha gustado del taller?

Encima de todo, la energía de Lola, siempre estaba preparada con tantas actividades, cosas para hacer.

De verdad, todo. Cuentos que leemos, los ejercicios que hicimos, la energía de nuestra profesora y el ambiente en la clase era buenísimo.

Era muy interesante utilizar textos literarios de escritores importantes del mundo hispano con un grupo de diferentes profesiones con una profesora tan dedicada en cada taller, impresionante, difícil de explicar.

Textos diferentes, interesantes.

Aprender jugando y hacer ejercicios.

Los Actividades.

Interactividad, esfuerzo de la profesora, los contenidos.

Los textos seleccionados por la profesora eran muy interesantes. Aprendimos muchas cosas diferentes con ellos. Las actividades muy diferentes, hacíamos muchas cosas entre todos, muy divertidas también!

Como un estudiante que aprende la lengua solo generalmente, no he tenido un entorno para practicar español en un grupo. Creo que aprendí mucho de los participantes.

Aprender de forma divertida que es algo nuevo para mí. También conocer textos literarios en Español y mejorar mi español al mismo tiempo.

Como se puede observar, cada alumno resalta los elementos del taller con los que más disfrutó y/o aprendió, coincidiendo estos casi por completo con los aspectos del taller analizados a través de los test inicial e intermedio. En su conjunto, las respuestas obtenidas de forma libre revelan que los alumnos aprecian principalmente:

- El carácter interactivo de las actividades realizadas durante el taller.
- El tipo de textos seleccionados: diferentes e interesantes.
- La actitud dinámica de la profesora.
- El esfuerzo y preparación de la docente.
- El buen ambiente de la clase.
- La dinámica novedosa del aula.
- El aprendizaje de forma divertida.
- El aprendizaje cooperativo.

- El aprendizaje de diversos contenidos de lengua a través de los textos literarios.

La pregunta *número 3*, también de respuesta abierta, complementa a la número 2 y está centrada en conocer los puntos del taller menos valorados por los estudiantes. Estas fueron sus contestaciones:

#### ¿Qué es lo que menos te ha gustado del taller?

Nada.

El tiempo que no era suficiente.

He perdido primer clases que era falta mia que no pude cambiar mis días de viaje.

A mi me hubiera gustado que no fuera tan corto este taller.

En el fin de día a veces me siento un poco cansado.

Sería mejor si todo el mundo pudieron participar todas las clases. Pero no es grave.

Nada. Todo era muy bueno.

Nada. Todo me gustó mucho!

Una vez más, la consistencia en las respuestas de los aprendices se hace evidente. La referencia al tiempo es constante, tanto en el cuestionario intermedio como en este final, lo que da a entender que si de algo adoleció el taller fue precisamente de tiempo suficiente. La percepción de los estudiantes no es desacertada, teniendo en cuenta que los contenidos proyectados eran muy ambiciosos. Aun así, creemos que estos fueron ajustándose apropiadamente al tiempo disponible, de forma que, aunque es cierto que el programa diseñado podría dar para un largo número de horas adicionales, se pudo llevar a efecto un taller completo y cerrado en su conjunto, sin cabos sueltos.

En la *pregunta 4* del test, de matriz simple y escala numérica, se presentan ocho aspectos del taller para su valoración general por parte de los alumnos. El propósito de este ítem es conocer con mayor exactitud la satisfacción personal de los estudiantes con respecto a los diversos elementos que componen la experiencia del taller. Los gráficos que siguen recogen los resultados de sus respuestas:

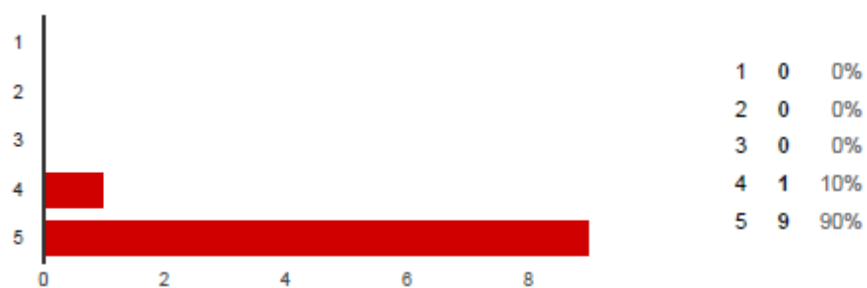
#### ¿Cuál es tu valoración general de los siguientes aspectos del taller?

##### El trabajo con mis compañeros





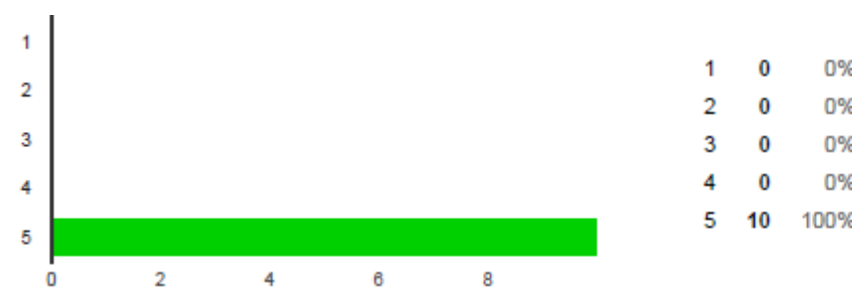
### El ambiente de clase



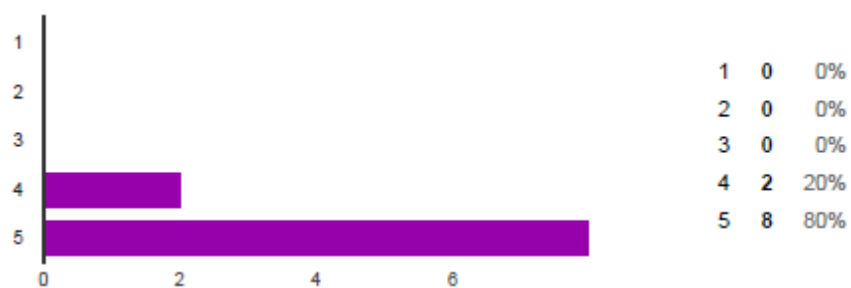
### La actuación de mi profesora



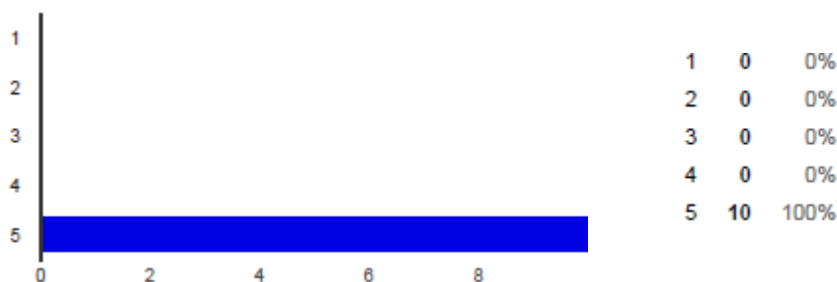
### Las actividades y tareas de clase



### Los textos que he leído



### La dinámica del taller



### Los materiales entregados: cuaderno, bolígrafos, fotocopias, etc.



### El aula, las instalaciones, el mobiliario



El grado de satisfacción de los participantes del taller es muy elevado, rozando prácticamente el 100% en todas las categorías evaluadas. Destacan entre ellas: la actuación de la profesora, las actividades y tareas de clase, la dinámica del taller y, finalmente, el aula, las instalaciones y el mobiliario, que obtienen una calificación máxima de 5 en el 100% de las respuestas. Les siguen en satisfacción el trabajo con los compañeros, el ambiente de clase y los materiales entregados, alcanzando el nivel más alto de 5 en un 90% de los casos, y el 4 en el 10% restante. Para terminar, los textos leídos consiguen una respuesta muy satisfactoria del

5 en un 80% de las respuestas, y bastante satisfactoria con un 4 en el otro 20%. No aparecen registros para las opciones 1, 2 o 3 en ninguna categoría testada, concentrándose todas las respuestas en las alternativas de respuesta 4 y 5.

Todos estos datos aportan una valiosa información a nuestra investigación, pues, por una parte, indican un nivel pleno de satisfacción de los alumnos con respecto al taller en todos sus componentes, evidenciado por los resultados obtenidos de esta pregunta. Por otra parte, muestran coherencia con los datos recabados a través de las preguntas anteriores de este cuestionario, así como con las respuestas recogidas en el test de medio término, lo que garantiza la validez y fiabilidad de los cuestionarios llevados a cabo.

A esta pregunta siguieron un par de observaciones realizadas por dos de los alumnos en el espacio destinado para ello:

#### **OBSERVACIONES:**

El ambiente de la clase con mis compañeros era muy bueno. La profesora muy activa y participativa con todos nosotros. Fue una experiencia especial, única!

Yo soy profesor también y nunca preparo mis clases como Lola (menos tiempo para los estudiantes es siempre mejor :-). Ella era super preparada en cada tiempo.

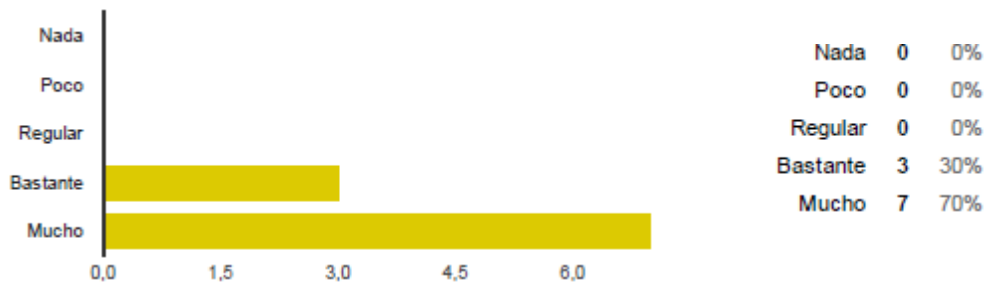
Aun no aportando información relevante a lo ya expuesto con anterioridad, las anotaciones realizadas por los estudiantes inciden de nuevo en algunos aspectos destacados para ellos: el buen ambiente del aula, la preparación y dinamismo de la docente durante la instrucción, y la percepción del taller como una experiencia didáctica especial. Este último dato resulta significativo, pues era objetivo prioritario de la doctoranda hacer que los alumnos sintieran el taller como una vivencia didáctica de la que formaban parte, lo que con toda seguridad fomentaría y ayudaría al buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, y a tenor de las respuestas obtenidas en las preguntas anteriores de este cuestionario y en el de medio término, la doctoranda considera este propósito ampliamente logrado.

La pregunta *número 5* del cuestionario es de gran importancia para establecer el grado de cumplimiento de los objetivos y expectativas personales del alumnado, ya que los resultados que arroje, junto con los obtenidos de la cuestión número 4, serán los indicadores más relevantes a la hora de determinar el éxito de la intervención didáctica llevada a cabo. La pregunta consta de doce ítems, y se plantea como una cuestión de matriz simple y calificación

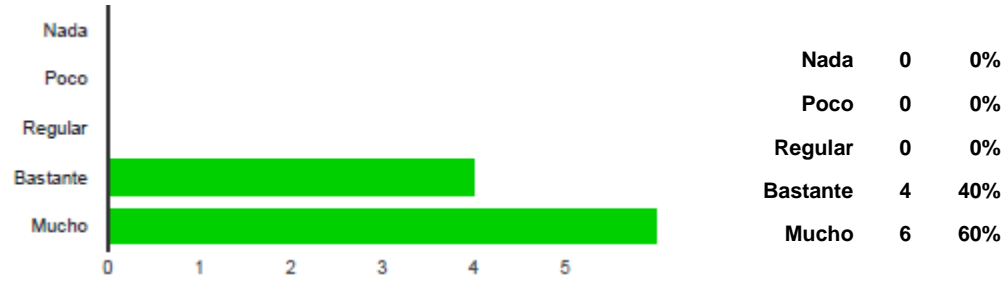
numérica, cuyas cifras se corresponden a su vez con valores que van del “Mucho” al “Nada”. Los gráficos que resumen las respuestas de los estudiantes son los que exponemos a continuación:

¿Qué crees que has logrado con este taller?

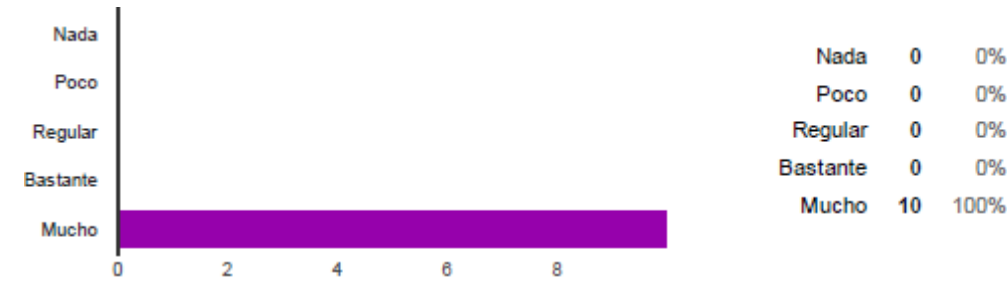
Perfeccionar mi español hablado y escrito



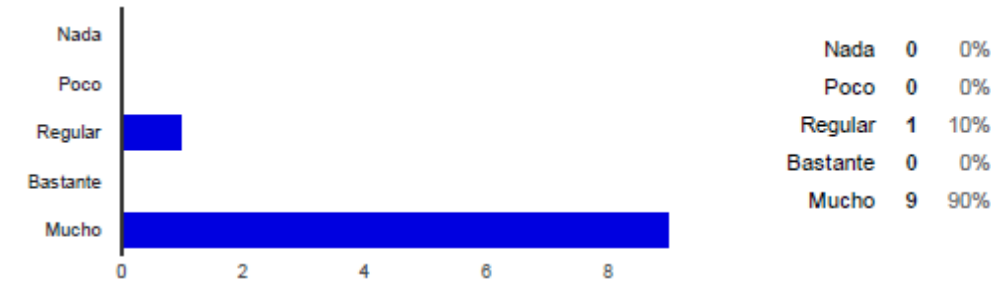
Mejorar mis conocimientos de gramática y vocabulario



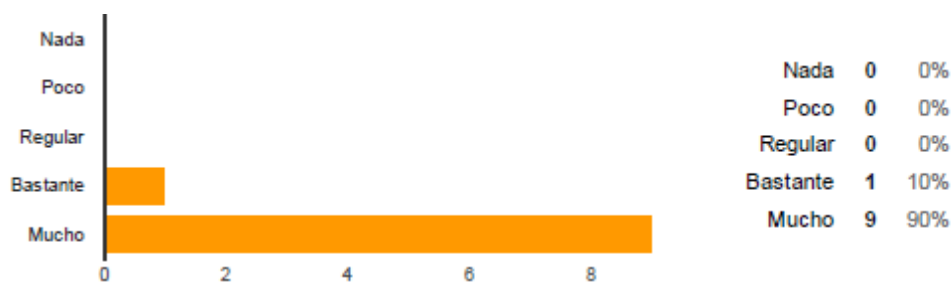
Leer textos de la literatura española y latinoamericana



Conocer mejor la cultura hispana



### Familiarizarme con los escritores y la literatura de los países donde se habla español



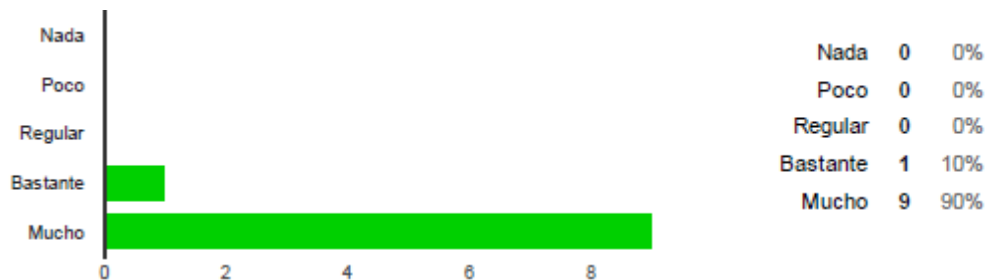
### Desarrollar mi habilidad lectora en español



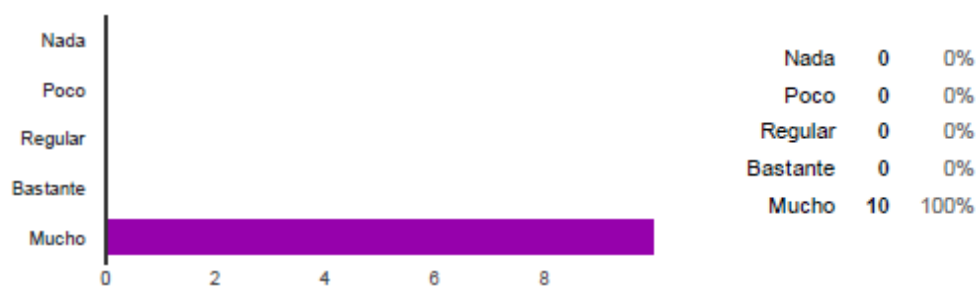
### Aprender nuevos modismos o expresiones idiomáticas



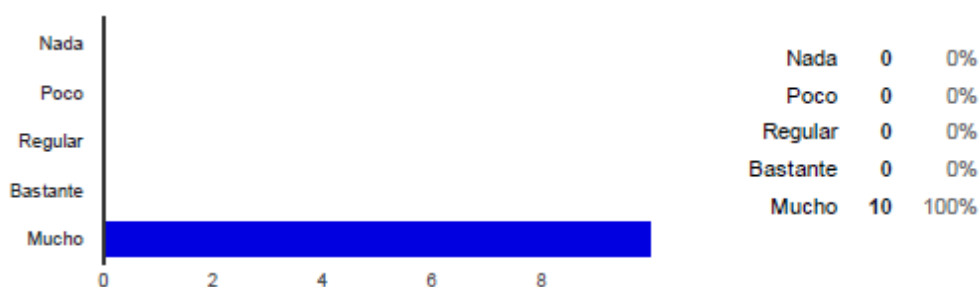
### Experimentar el aprendizaje de la lengua española a través de los textos literarios



### Relacionarme con otras personas interesadas en la lengua y la literatura en español



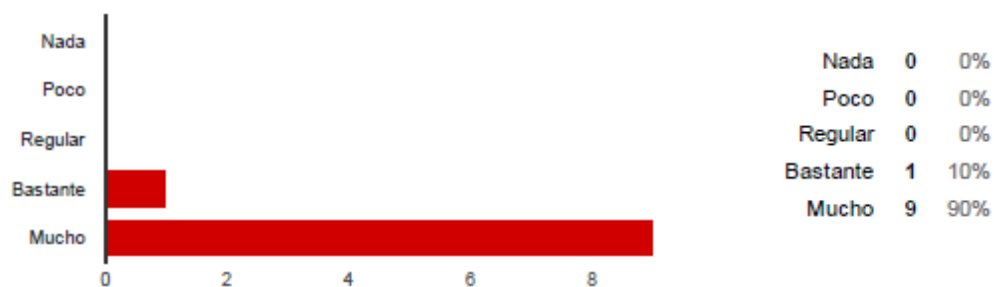
### Ejercitar mi imaginación y creatividad leyendo, contando y escribiendo historias



### Divertirme mientras leo y aprendo español



### Compartir mis impresiones y opiniones sobre las lecturas con otras personas



Tomando como punto de partida los gráficos presentados, entraremos a analizar en detalle los resultados que de ellos se deriven, correlacionándolos con la información recogida acerca de los objetivos y expectativas personales de los estudiantes en el cuestionario realizado al comienzo de la intervención didáctica. Hemos de señalar que la pregunta base del presente test: “¿Qué crees que has logrado con este taller?”, apenas si difiere de la planteada en el test inicial poco más que en el tiempo verbal utilizado para su formulación: “¿Qué esperas lograr con este taller?”, mientras que las categorías que incluyen son las mismas para ambos. La finalidad de este hecho es alcanzar un resultado comparativo que indique el alcance y variación –en caso de haberla– en la consecución de las expectativas del alumnado desde el comienzo de la instrucción hasta el final de la misma.

En una primera aproximación a los resultados obtenidos, el primer punto a destacar es que 119 respuestas de las 120 que habían de recogerse se agrupan en las opciones 4 (“Bastante”) y 5 (“Mucho”) de la tabla, lo cual, *a priori*, prueba sobradamente el nivel de logro de los objetivos y expectativas de los alumnos. Solo en una ocasión, un encuestado optó por la opción de respuesta 3 (“Regular”), frente a las 119 restantes, que, como se observa, se hallan entre las alternativas de respuesta más favorables a la cuestión planteada.

Comparando estos resultados con los obtenidos en un inicio, tenemos que todas las respuestas de los estudiantes que se encontraban repartidas entre las opciones 2 (“Poco importante”) y 3 (“Importante”), han pasado a las posiciones más elevadas 4 (“Bastante importante”) y 5 (“Muy importante”). Este hecho es altamente significativo, pues revela que los logros que los aprendices declaran haber alcanzado al final de la instrucción superan las expectativas que tenían al comienzo del taller en todos los aspectos:

- Perfeccionar mi español hablado y escrito: La respuesta de opción 3 (10%) desaparece en el último cuestionario y pasa a formar parte de la número 5 (70%). El otro 30% es para la opción 4.
- Mejorar mis conocimientos de gramática y vocabulario: Desaparecen las opciones 2 (20%) y 3 (30%) del test inicial y aumentan la 4 (40%) y 5 (60%) en el final.
- Conocer mejor la cultura hispana: En un comienzo, los datos eran del 50% para las categorías 4 y 5 por igual, mientras que al final, las respuestas pasan a ser del 90% para la opción 5 y una única respuesta para la opción 3 (10%).

- Familiarizarme con los escritores y la literatura de los países donde se habla español: La respuesta 3 (10%) del primer test desaparece, pasando a la 4 (10%), al tiempo que el 30% de la opción número 4 del comienzo se concentra en la número 5 (90%).
- Desarrollar mi habilidad lectora en español; Aprender nuevos modismos o expresiones idiomáticas; Experimentar el aprendizaje de la lengua española a través de los textos literarios; Divertirme mientras leo y aprendo español, y Compartir mis impresiones y opiniones sobre las lecturas con otras personas, pierden todas sus respuestas para la opción 3, pasando a engrosar las alternativas 4 (10%) y 5 (90%) en todos los casos.
- Todas las respuestas obtenidas para las categorías: Leer textos de la literatura española y latinoamericana; Relacionarme con otras personas interesadas en la lengua y la literatura en español, y Ejercitar mi imaginación y creatividad leyendo, contando y escribiendo historias, se encuentran en la alternativa 5 (100%). No hay registro para las opciones 2, 3 y 4, elegidas en diverso grado en el test inicial.

Dentro de la tendencia uniforme al alza del conjunto de los datos recabados para esta pregunta, tan solo se observa un descenso del 10% en uno de los parámetros testados: “Conocer mejor la cultura hispana”, y ello en una única respuesta de las 120 recogidas. Este dato, a más de su exigua representatividad, queda largamente compensado con un ascenso del 40% en las expectativas de los estudiantes para la misma categoría en el test final.

Asimismo, deseamos destacar el hecho de que el valor más bajo registrado se encuentra en la categoría de “Conocimientos de gramática y vocabulario”. Ello comparativamente hablando, pues este parámetro obtiene un 60% para la opción máxima del 5 y un 40% para la opción 4, lo que implica un significativo aumento con respecto al test inicial. Sin embargo, resulta interesante comprobar que los alumnos, aun habiendo aumentado considerablemente su percepción acerca del nivel gramatical y léxico adquirido durante el taller, continúan considerando los aspectos formales de la lengua un tanto alejados del centro de la instrucción. Este dato coincide con los objetivos iniciales de los aprendices, expresados en el cuestionario llevado a cabo al comienzo de la intervención didáctica, pues recordemos que en dicho cuestionario los estudiantes situaron el conocimiento de la gramática y el vocabulario en el



último lugar entre sus objetivos de aprendizaje. Todo lo cual nos lleva a la confirmación de la confluencia existente entre los objetivos de la doctoranda al proyectar el taller con la perspectiva desde la que los alumnos contemplan este aspecto integrante del proceso educativo.

Por todo lo expuesto, como señalamos previamente, los resultados alcanzados evidencian una total consecución, e incluso superación, de los objetivos y expectativas que los alumnos tenían al participar en el taller. Todas las observaciones realizadas por los alumnos tras la pregunta analizada apuntan en la misma dirección:

#### OTROS LOGROS:

Esanché mi imaginación, intercambiando ideas, opiniones, etc.

Estimulado para leer mas novelas y cuentos en español.

Yo soy un poco tímida, pero con el ambiente tan bueno he motivado para trabajar con mis compañeros y frente de la clase sin problema.

Creo que mi español mejora mucho en el taller en un tiempo muy corto.

Aprendí mucho de la literatura Hispanica que me da ganas de leer más. Este taller ha superado mis expectativas, y mucho!

La pregunta *número 6* –de respuesta única– con la que finaliza el test, produjo una concluyente respuesta del 100% en sentido afirmativo:

#### ¿Volverías a realizar un taller como este?



Sí	10	100%
Es posible	0	0%
No, nunca	0	0%

Encontramos este resultado del todo coherente con el conseguido para la pregunta que da inicio al cuestionario sobre la satisfacción general de los alumnos con la experiencia del taller, cuya respuesta afirmativa fue igualmente del 100%. Los comentarios registrados tras esta cuestión acerca del interés expreso de los estudiantes por volver a participar en un taller como el realizado, confirman de nuevo su completa satisfacción:

### **OBSERVACIONES:**

Muchísimas gracias Lola. Lo has hecho divinamente.

Me gustaría mucho que se organice la segunda parte de este taller. Después de este taller, creo que es la mejor manera de aprender español. Gracias a todos para organizar este taller.

Cuando la profesora es dinámica y positiva eso se refleja a la clase también y lo afecta positivamente.

Definitivamente.

He aprendido mucho de la literatura y cultura de los países hispanos. También pienso que mi español es mejor ahora y quiero seguir en otro curso así. Me gusta esta forma de aprender español.

Quiero dar las gracias a mi profesora para preparar el taller y pasar mucho tiempo para hacerlo mejor.

Hemos de terminar diciendo que, dados los resultados extraídos de los cuestionarios administrados durante la experiencia didáctica, y analizados estos en todos sus extremos, llegamos a una serie de conclusiones que, aun no siendo definitivas para la enseñanza del español LE en general por el escaso número de aprendices encuestados, poseen gran relevancia para la presente investigación:

1. La correspondencia entre los resultados de los tres cuestionarios realizados durante la intervención didáctica acredita la validez y fiabilidad de dichos cuestionarios como instrumento de medición de los parámetros analizados.
2. Los resultados obtenidos de los tres test administrados, en tanto que muestran la plena consecución de las expectativas del alumnado, confirman el cumplimiento de los objetivos didácticos del taller, y por tanto, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Los datos recabados demuestran tanto la viabilidad como la efectividad del modelo de trabajo con los textos narrativos planteado en el taller desde la perspectiva de los educandos.

### **6.5.2. Materiales escritos por los estudiantes**

El presente apartado tiene como objetivo ofrecer apoyatura empírica de que el modelo de trabajo con los textos narrativos propuesto en el taller generó aprendizaje de la lengua, lo cual determinará la consecución de los objetivos didácticos planteados en la intervención didáctica y, en su caso, la validez de dicho modelo de trabajo.

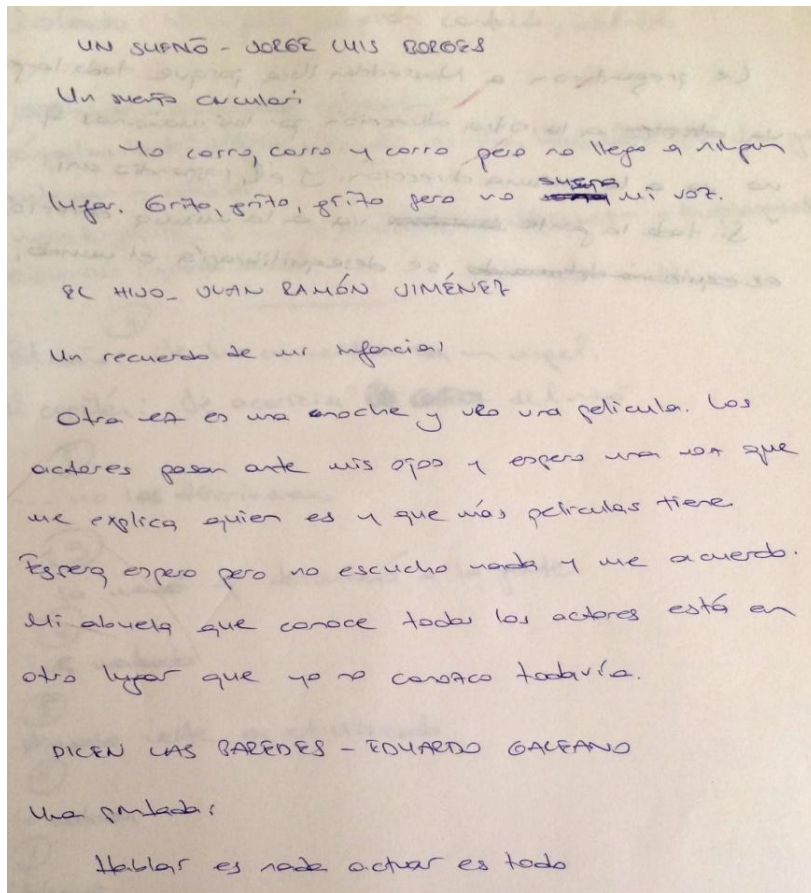
Para ello, llevaremos a cabo el estudio de un corpus de textos, seleccionado entre el total de los materiales escritos elaborados por los participantes del taller, que sirvan de base a nuestra investigación. Los trabajos presentados son el producto resultante de las actividades y tareas descritas en el apartado 6.4.2., a las que nos remitiremos durante el desarrollo del análisis al que serán sometidos. A fin de facilitar esta labor, los documentos escaneados se incluyen en el cuerpo de la Tesis, manteniendo de esta forma un contacto visual directo sobre las muestras de lengua objeto de estudio.

Con el propósito de mantener una coherencia con los procedimientos empleados durante la instrucción, y dado que esta última no estaba centrada en la corrección lingüística exclusivamente, el estudio de las muestras de lengua ofrecido no consiste en un análisis de errores, sino en la observación del desarrollo global de todos los componentes que integran la competencia de la lengua de los estudiantes en el cumplimiento de las tareas.

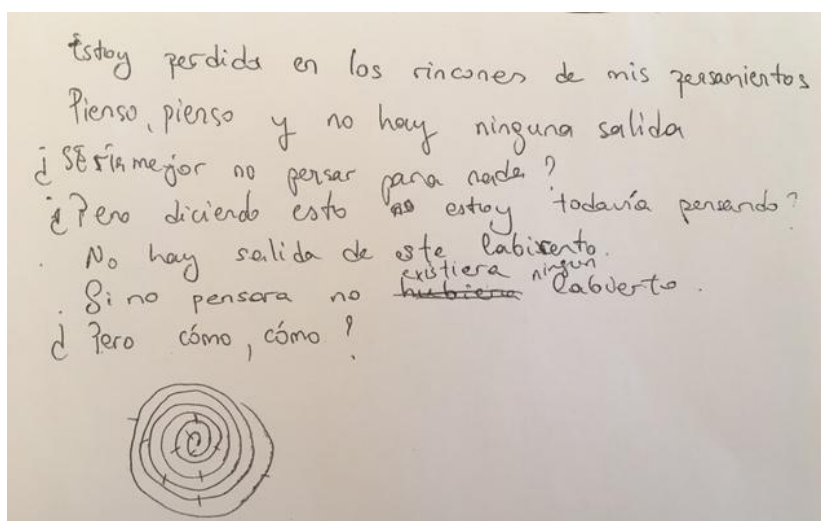
#### **Secuencia didáctica 1**

Tareas finales de: “Un sueño”, de Jorge Luis Borges, “El hijo”, de Juan Ramón Jiménez, y “Dicen las paredes/2”, de Eduardo Galeano.

MUESTRA 1:



MUESTRA 2:



Algun día mi mejor amiga y yo decidimos hacer una experiencia para conocer mejor a nuestros vecinos. Eramos niñas, quizás de los 10 años. ~~Encontré~~ Nos pusimos las pijamas ~~y la ropa~~ de mi abuelo y también pañuelos de mi abuela para esconder las caras y para que no nos conocieran. Ya éramos mendigas. Después de desfogarnos tocamos el timbre de algunos vecinos y pedimos ~~un poco de~~ dinero para comprar comida. Algunos nos dieron un poco de dinero por apiadarse de nosotros pero algunos reaccionaron fuerte y nos echaron gritando de su puerta. Así, conocimos ~~el~~ ~~lado~~ el lado oscuro de los corazones de algunos vecinos.

toma tu tarquetita porque no me he ~~blaneado~~ blaneado.

Por su semejanza en estructura discursiva, longitud y tratamiento temático, las muestras 1 y 2 pertenecientes a esta secuencia didáctica son analizadas de forma conjunta.

El primer dato a destacar es que ambas muestras de lengua cumplen adecuadamente con las tres tareas propuestas. En la primera de ellas, en la que los alumnos debían escribir sobre un sueño circular, los dos textos coinciden efectivamente en relatar un sueño que vuelve incesantemente sobre sí mismo. A pesar de que la tarea no marcaba un límite máximo o mínimo de palabras, la extensión del segundo texto se corresponde de forma aproximada con la del microrrelato de Jorge Luis Borges –6 líneas–, siendo más breve en el primero. El texto uno recurre a la reduplicación como recurso estilístico para transmitir la angustia que produce el no poder moverse o escuchar su voz. En el siguiente texto también se utiliza la reduplicación, que junto al uso de preguntas retóricas continuadas, crean la idea de encierro en un laberinto forjado con palabras dentro del sueño. Asimismo, se observa que el tono empleado en los dos escritos es altamente apropiado a la situación que describen.

La factura tanto gramatical como léxica es casi perfecta en ambos textos, con alguna incorrección en la elección del tiempo verbal en “existiera” por “existiría”, o un pequeño desliz ortográfico en “labirento” por “laberinto” en el segundo de ellos, aunque en ningún caso entorpecen la comprensión general del discurso. Finalmente, los dos escritos son fiel reflejo del original, evidenciado por el uso de los recursos estilísticos observados y la

influencia de la temática del microrrelato leído<sup>128</sup>, lo cual muestra la completa comprensión y asimilación de los alumnos tanto de la lectura como de la tarea que habían de realizar.

La segunda de las tareas, consistente en narrar brevemente un recuerdo de la infancia con un ser querido, produjo las dos muestras presentadas, de extensión apropiada en ambos casos, pues se pedía brevedad expresamente en la formulación de la tarea. En la primera de ellas se advierte la intención del aprendiz de hacer uso del mismo tono conmovedor cargado de añoranza utilizado por Juan Ramón Jiménez en la redacción de su microrrelato, lo cual consigue holgadamente. En la segunda de las muestras, el tono empleado para la narración revela una menor carga afectiva, por lo que sorprende el profundo mensaje lanzado al final.

En cuanto a la cohesión de los textos, es notable la casi ausencia de signos ortográficos y partículas que conecten las partes del discurso en la primera muestra, provocando con ello un efecto poético que ayuda a la recreación de un emotivo momento cargado de nostalgia. La situación descrita en la segunda muestra de lengua, sin embargo, transmite movimiento. En ella se narra un acontecimiento con un comienzo, un desarrollo y un final, por lo que se observa el uso de conectores como “y”, “después”, “ya” o “así”, introducidos convenientemente a lo largo de la narración. En los dos textos se aprecia un correcto uso tanto léxico como gramatical, con una acertada elección de vocabulario como la observada en “mendigas”, “apiadarse” o “el lado oscuro de los corazones”. Las escasas incorrecciones gramaticales u ortográficas que se perciben, como es el caso de “me explica” por “me explique”, “Algún día” por “Un día”, “las pijamas” o “desfrazarnos”, no interfieren en la comunicación del sentido de las narraciones. Hay que tener en cuenta que las tareas se realizaron durante el transcurso de la clase, por lo que el tiempo de planificación de los textos era reducido, y de ahí quizás parte de los errores cometidos por los estudiantes. En general, sin embargo, se aprecia una gran destreza en la adecuación a la situación demandada en la tarea, así como en el empleo de los recursos tanto estilísticos como gramaticales y léxicos por parte de los alumnos.

La última tarea requería que los estudiantes imaginaran una pintada para su ciudad u otra de un país distinto al suyo. Las dos pintadas recogidas en este espacio se atienen sin duda a la tarea solicitada en términos de brevedad, estructura discursiva y contenido del mensaje transmitido. La primera de ellas adolece de signos ortográficos, pese a lo cual se comprende perfectamente su mensaje, el cual, aunque formulado desde una perspectiva general, se

---

<sup>128</sup> Asimismo, se aprecia la influencia de la obra de su autor en general, pues Jorge Luis Borges es un escritor ampliamente conocido en Turquía.

adivina de trasfondo político. En la inscripción se observa la repetición de la estructura sintáctica utilizada y el uso de términos opuestos como estrategia para enfatizar el discurso, cuyo propósito es incitar a la acción.

La interpretación de la segunda pintada se presenta un tanto más compleja por las incorrecciones halladas y su aplicación específica al contexto cultural del país de los alumnos. En una primera aproximación, parece que el mensaje enviado es: “Toma tu tanqueta porque no [te] he llamado”. Sin embargo, la explicación ofrecida por los alumnos fue que la pintada iba dirigida a los soldados turcos que habitualmente utilizan las tanquetas de agua a presión – curiosamente denominadas “TOMA<sup>129</sup>” – en las manifestaciones. Así pues, en la pintada se les pide que tomen su tanqueta y se marchen, pues ellos ya se han duchado o lavado. Por tanto, la pintada, correctamente expresada, debería decir: “Toma tu tanqueta, porque ya me he lavado<sup>130</sup>”. En este caso, las inconsistencias gramaticales constituyen un obstáculo a la comprensión del texto, factor al que se le añade la referencia cultural expuesta. No obstante, es de notar el excelente manejo de la ironía y el humor que demuestra la pintada elaborada, así como la capacidad creativa exhibida por los alumnos en el desempeño de esta breve pero significativa actividad.

En su conjunto, la tarea final propuesta para cada una de las lecturas se advierte altamente motivadora desde el punto de vista de los aprendices, ya que respondieron muy positivamente a los requisitos demandados. Asimismo, la destreza lingüística, cultural y literaria mostrada en la elaboración de los escritos manifiesta la pertinencia de la elección textual y la eficacia de las tareas diseñadas para ayudar al desarrollo global de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

## **Secuencia didáctica 2**

Actividad intermedia y tarea final de los cuentos “La buena receta” y “Cuento LX”, de Nasreddin Hoca y Juan de Timoneda, respectivamente.

---

<sup>129</sup> Son las siglas para “Toplumsal Olaylara Müdahale Aracı” en turco, que significa: “Vehículo de intervención para eventos sociales”.

<sup>130</sup> Los alumnos adujeron que su intención inicial era redactar el mensaje como “Toma tu TOMA (...)”, pero no lo hicieron porque supondría añadir una dificultad cultural a la comprensión de la pintada. Sin embargo, desde el punto de vista docente, este hecho revela una gran destreza retórica y conciencia cultural por parte de los aprendices.

MUESTRA 1:

**MORALEJA**

1. “Lo más importante es la información”
2. “Es más fácil lograr los objetivos trabajando en equipo”
3. “Todo puede cambiar en un momento y frustrar nuestros planes”
4. “Hay que tener cuidado con nuestro entorno”

La actividad intermedia “La moraleja”, en la que los estudiantes tenían que extraer una moraleja o enseñanza de los cuentos leídos en clase, produjo las cuatro máximas recogidas en el cuadro anterior<sup>131</sup>, cada una de ellas realizada por una pareja o grupo de tres alumnos.

Lo primero que llama la atención es que las cuatro enseñanzas creadas por los estudiantes poseen gran coherencia semántica y pragmática, pues la elección del léxico en todas ellas es al mismo tiempo acertado y adecuado al contexto textual del que surgen. En la brevedad, tono sentencioso y estructura textual de las moralejas también se aprecia la adecuación al tipo de texto requerido por la actividad. Asimismo, de la capacidad manifiesta de los aprendices de resumir en una sola frase el significado esencial de los dos cuentos, se deriva la adecuada aplicación de las estrategias lectoras para lograr la plena comprensión de los textos.

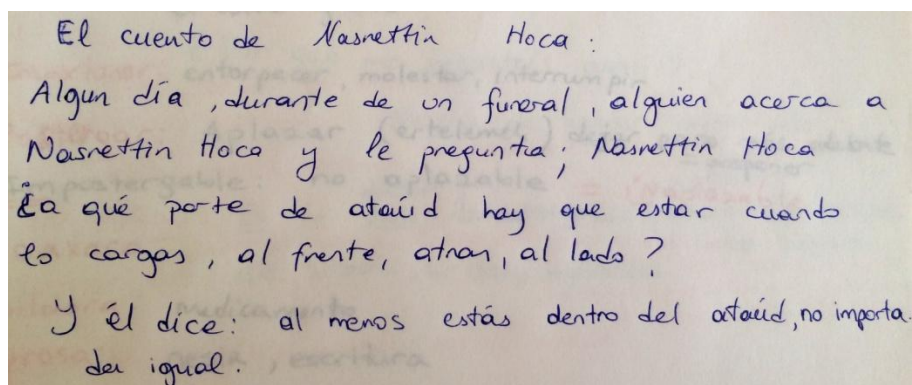
Por todo lo expuesto, y en virtud de lo que se pedía en la actividad, queda probado que las cuatro moralejas producidas cumplen su propósito comunicativo con éxito y que, por consiguiente, la actividad fue llevada a efecto de forma satisfactoria. Por su parte, es de señalar el interés despertado por la actividad planteada en el ejercicio de las destrezas y estrategias lingüísticas de los aprendices para el oportuno cumplimiento de la tarea.

---

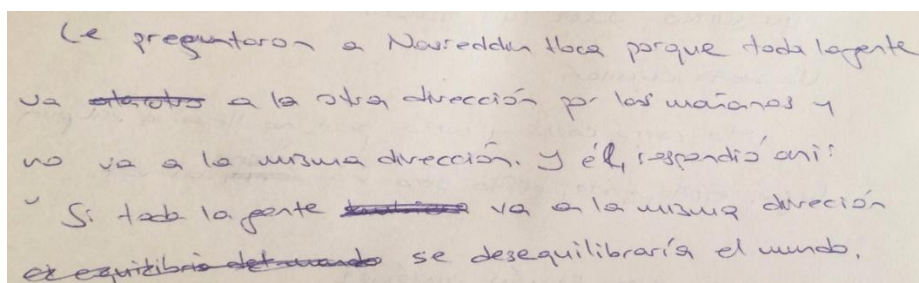
<sup>131</sup> Las moralejas fueron escritas por la profesora en la pizarra (y posteriormente transcritas en un papel), por lo que no se conserva el registro escrito de los alumnos.



## MUESTRA 2A:



El cuento de Nasrettin Hoca:  
Algun día, durante de un funeral, alguien acerca a Nasrettin Hoca y le pregunta; Nasrettin Hoca ¿a qué parte de ataúd hay que estar cuando lo cargas, al frente, atrás, al lado?  
Y él dice: al menos estás dentro del ataúd, no importa de igual.



Le preguntaron a Nasreddin Hoca porque toda la gente va ~~atrás~~ a la otra dirección por los maitanos y no va a la misma dirección. Y él respondió así:  
"Si ~~toda~~ la gente ~~atrás~~ va a la misma dirección el equilibrio ~~del mundo~~ se desequilibraría el mundo,

La tarea final de los cuentos trabajados en clase constaba de dos opciones. La muestra 2a corresponde a la redacción de una historia o anécdota de Nasreddin Hoca en palabras de los alumnos.

Las dos producciones expuestas se asemejan en la corta extensión y el tono humorístico utilizado, características propias de los cuentos de este singular personaje sufí, siendo notorio también el despliegue de ingenio mostrado en su elaboración. Sin embargo, la elección, supresión o introducción indebida de algunas partículas léxicas –preposiciones de lugar principalmente–, así como el desacertado uso de algunas formas verbales y cambios de orden sintáctico en ciertas partes del texto, hacen pensar que los estudiantes han traducido las historias de los textos originales, y a pesar de su intento por traducirlas adecuadamente al español, se trasluce una marcada influencia del idioma turco. Así por ejemplo: “durante (de)”, “[se] acerca a”, “a qué parte” por “en qué parte”, “al menos estás” por “mientras que estés”, “a la otra” por “en la misma”, “va a” por “va en” o “va” por “fuera”.

Con todo ello, el conocimiento previo de los alumnos de los cuentos de Nasreddin Hoca, hace que el tratamiento del discurso sea el apropiado en ambas historias –concisión,

humor, agudeza, enseñanza moral—, y quede por tanto asegurado el éxito de la intención comunicativa perseguida por los aprendices.

#### MUESTRA 2B:

Historia De Nasreddin Hoca

Un día Hodja estaba andando con su hijo que estaba arriba de un burro. Pero la gente en la calle<sup>ellos</sup> diciendo que: "Mira a estos, un p<sup>o</sup>bre chico viejo esta<sup>ndo</sup> andando y su hijo esta arriba del burro". Cuando Hodja oiga estas palabras, dicen a su hijo: "Cambiamos los p<sup>o</sup>brezcos". Pero la gente dice que p<sup>o</sup>bre chico y su hijo esta andando y un adulto esta arriba del burro. P<sup>o</sup>bre Hodja exige a su hijo subir al burro y ambos continuan sus caminos arriba del burro. Este vez, la gente dicen: "p<sup>o</sup>bre chico burro, todo el mundo arriba de el!" En esta vez, ambos descend<sup>en</sup> y andan al lado del burro. La gente en la calle dicen "Mira estas tantas, hay burro al lado de ellos y ya andan". Y Hodja dijo a su hijo: "Mira hijo nadie gustan lo que hemos hecho y todos tienen otras ideas. Lo mejor es hacer lo que preferias!"

Un día Hodja Nasreddin y su hijo andaron a casa con su burro. Su hijo estaba sobre el burro y la gente que lo vio, dijo que "Como que un viejo es andando cuando su hijo joven esta comodo sobre el burro. Por eso se cambiaron la locacion con su hijo y hodja subir sobre el burro. Esta vez la gente que lo vio dijo que: "Como que un pequeño chico esta andando cuando su padre es comodo". Escuchandola hodja quise a su hijo que subiera sobre el burro con el. La gente que lo vi dijo que "Pobre burro, como puede llevar dos personas". Por eso Hodja decidi andar con su hijo y burro. La gente esta vez dijo que: Como que hay un burro y la gente no lo utiliza. Hodja dijo a su hijo: Que tiene que hacer que te parezca que haces siempre esta criticado \*

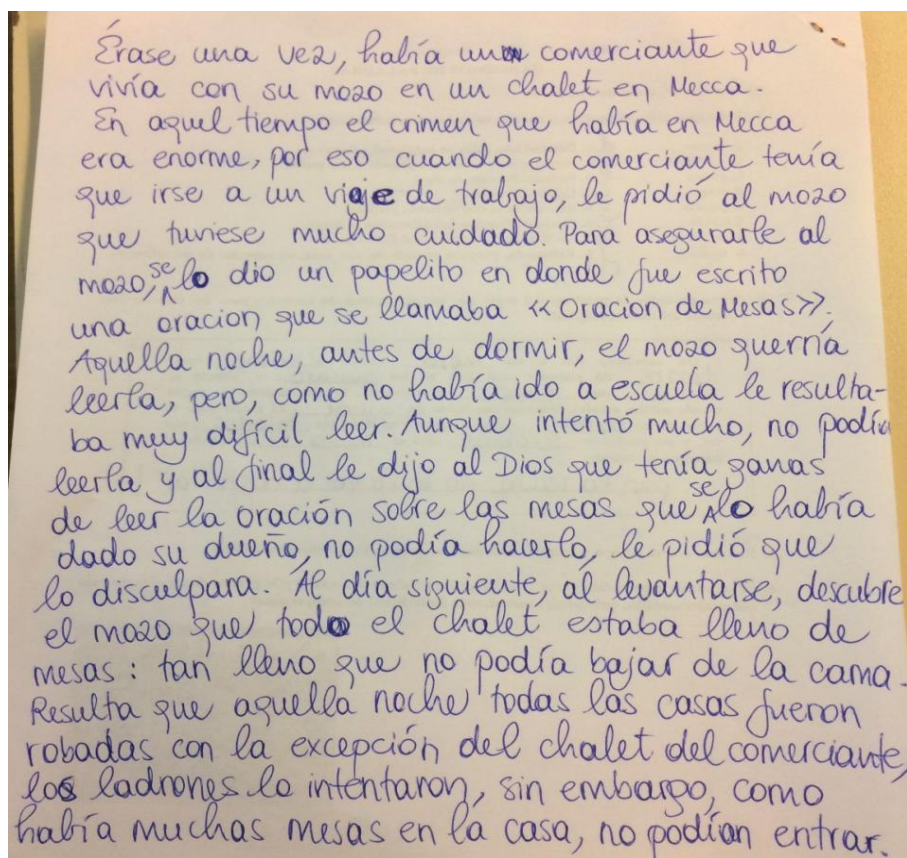
Las muestras de lengua 2b tienen el mismo objetivo que las dos primeras: contar una historia de Nasreddin Hoca en palabras de los estudiantes. Las producciones seleccionadas se

han agrupado para su estudio por motivos evidentes: los dos aprendices han elegido narrar el mismo cuento, y ambos textos manifiestan una gran similitud en extensión y desarrollo de los acontecimientos.

En las dos muestras se aprecia el uso frecuente de conectores como “pero”, “cuando”, “esta vez” o “por eso”, lo que dota de cohesión sintáctica a los textos, mientras que la adecuación al contexto del vocabulario utilizado contribuye a la coherencia interna de las narraciones. Esta apropiada organización discursiva permite la fácil lectura y comprensión de los dos textos, los cuales ilustran convenientemente la enseñanza moral que se desprende de su final. Asimismo, el tono sentencioso empleado, así como los recursos estilísticos utilizados para delimitar y enfatizar la sentencia final en ambos textos –introducción previa marcada por dos puntos, entrecomillado y/o signos exclamativos–, dan cuenta de la adecuación al tipo de discurso elaborado.

Para concluir, la mayor parte de las inexactitudes gramaticales halladas en la redacción de los dos cuentos se concentra en las enseñanzas al término de estos, hecho que, sin embargo, no impide la correcta interpretación de su significado, ni oculta la intención moralizante de las mismas.

#### MUESTRA 2C:



Érase una vez, había un ~~un~~ comerciante que vivía con su mozo en un chalet en Mecca. En aquel tiempo el crimen que había en Mecca era enorme, por eso cuando el comerciante tenía que irse a un ~~vaje~~ viaje de trabajo, le pidió al mozo que tuviese mucho cuidado. Para asegurarte al mozo, <sup>se</sup> lo dio un papelito en donde fue escrito una oración que se llamaba «Oración de Mesas». Aquella noche, antes de dormir, el mozo quería leerla, pero, como no había ido a escuela le resultaba muy difícil leer. Aunque intentó mucho, no podía leerla y al final le dijo al Dios que tenía ganas de leer la oración sobre las mesas que <sup>se</sup> lo había dado su dueño, no podía haberlo, le pidió que lo disculpara. Al día siguiente, al levantarse, descubrió el mozo que ~~todo~~ el chalet estaba lleno de mesas: tan lleno que no podía bajar de la cama. Resulta que aquella noche todas las casas fueron robadas con la excepción del chalet del comerciante, los ladrones lo intentaron, sin embargo, como había muchas mesas en la casa, no podían entrar.



una tragedia de una estudiante doctoral  
 Una estudiante doctoral en sociología entra  
 a una biblioteca buscando un libro muchísimo  
 importante para su tesis doctoral. El bibliotecario  
 está muy lejos de su casa pero piensa que sin  
 este libro no es posible escribir su tesis.  
 Ella encuentra su libro importante y enciende su  
 laptop para empezar a escribir su tesis usando  
 el libro. ~~Además~~ Después de quince minutos, necesita  
 ir al baño y deja su libro y laptop en la mesa  
 de la biblioteca. Cuando vuelve a la mesa,  
 se da cuenta que alguien robó su laptop y  
 su libro y corre a la seguridad de la  
 biblioteca y les informa que alguien ~~robó~~ robó  
 su laptop y dice "por favor pasa este libro a el  
 para que escriba mi tesis doctoral".

Los alumnos autores de los dos relatos incluidos en la muestra 2c optaron por la alternativa ofrecida en la tarea final en la que se pedía a los alumnos crear un cuento de las mismas características del original, pero situado en un contexto diferente. Estas indicaciones produjeron textos diferentes al resto de los analizados, de entre los que ofrecemos dos muestras de lengua que hacen un interesante tratamiento del tema.

En el primer caso presentado, la tarea dio lugar a la producción de un relato completamente ajeno a los dos cuentos leídos en clase. No obstante, a pesar de su manifiesta disimilitud, se percibe la conexión con los cuentos de Nasreddin Hoca y de Juan de Timoneda en la conservación del tono moralizante en la narración, así como en la introducción del mismo elemento desencadenante de los sucesos acaecidos en los textos originales: el papelito que el amo entrega a su mozo.

La historia goza de una excelente cohesión sintáctica, con abundantes partículas que enlazan armónicamente los sucesos narrados, así como de un uso apropiado del vocabulario, a excepción de "chalet" –mansión o palacio habrían sido más adecuados–, que se halla fuera de contexto por la época y el lugar en el que se sitúan los hechos, o "asegurar" por "proteger".

También se observa cierta confusión en el uso de los pronombres de objeto directo e indirecto, aunque de escasa relevancia en el conjunto de la redacción, que comienza, desarrolla y concluye de forma satisfactoria la narración del relato.

La historia contada en la segunda muestra resulta ser una reinterpretación de los cuentos trabajados en clase en clave contemporánea. En el texto presentado se advierte el uso del mismo tono humorístico empleado en los textos base, así como la imitación de su estructura narrativa, si bien trasladando los acontecimientos a un contexto actual. En esta ocasión, se aprecian incorrecciones gramaticales y léxicas de mayor calado, como la introducción de palabras en inglés –thesis, laptop–; uso inapropiado de formas adverbiales –“muchísimo” por “muy”– o verbales –“vuelva” por “vuelve”–; confusión de género en “el biblioteca”, etc. Aun así, la narración muestra ser coherente y cohesionada en su conjunto, lo que garantiza la comprensión de su lectura y la ejecución efectiva de la tarea.

En términos generales, el acertado uso de los instrumentos lingüísticos, estilísticos y pragmáticos al alcance de los alumnos para la resolución de la tarea, así como el eficaz traslado de los rasgos textuales y temáticos comunes a las dos lecturas realizadas a otros contextos de uso, evidencian la habilidad de los aprendices en el manejo de los textos literarios y su notable destreza narrativa. A este hecho contribuyen sin duda el estímulo ejercido por los textos seleccionados y la naturaleza de las actividades llevadas a cabo, ambos dirigidos a fomentar con su lectura y su puesta en práctica, respectivamente, las capacidades, destrezas y conocimientos de la lengua de los participantes del taller.

### **Secuencia didáctica 3**

Actividad de prelectura de los microrrelatos en rueda y tarea final del microrrelato “Este tipo es una mina”, de Luisa Valenzuela.

## MUESTRA 1:

① Por que me defastéis aquí?

② Hablar deusidad

③ Si me <sup>dan</sup> <sup>da</sup> otra vana, escribire <sup>lo</sup> <sup>que</sup> <sup>ha</sup> <sup>sucedido</sup> <sup>(dieron)</sup> <sup>(escribire)</sup> <sup>con</sup> <sup>a</sup>.  
Arrojar <sup>las</sup> <sup>plum</sup> <sup>latuak</sup>, dar claridad

④ Ahora este volando a EEUU, muy tarde.  
El capitán dijo que seguro que va a volver para ti.

rebeno → Siro euestre → estatua de caballo

⑤ <sup>rebeno</sup> <sup>adaban</sup> a las ovejas negras

⑥ lo explotaron y el gobierno sacan <sup>las</sup> <sup>sus</sup> <sup>piezas</sup>.

⑦ mi vida no <sup>ha</sup> <sup>empezado</sup> ya hasta que <sup>viera</sup> <sup>esa</sup> <sup>mujer</sup>.

⑧ vino muy temprano.

⑨ lo mataron y dicen que no necesitan un emperador.

⑦ El niño: de ha convertido ~~en~~ un angel.

El capitán: de acortia ~~la~~ ~~capa~~ del niño

⑧ ... no las discriminan.

⑨ lo ~~mató~~ y ~~terminó~~ a la gente

④ ~~lo~~ ~~mató~~

⑤ pensaba verte en el mercado.

⑥ lo ~~mataron~~

① ~~el~~ ~~vamp~~

② atrapantarse - ahogarse  
se atrapantó con iv relibe

La actividad de prelectura de los nueve microrrelatos trabajados en la secuencia didáctica número tres requería que los alumnos imaginaran un final para cada una de las historias. De los materiales resultantes extraídos del taller, analizaremos estas dos muestras, producidas por los estudiantes en grupos de tres.

En los ejemplares de lengua recogidos se observa que la extensión de los finales imaginados por los aprendices no sobrepasa en ningún caso el límite marcado a tal fin – coincidente con el desenlace de los textos originales –, adecuándose así a la producción escrita demandada en la actividad. Por otra parte, a tenor de la congruencia de los desenlaces creados, que en algunos casos llegan incluso a coincidir con los del texto base –véanse, por ejemplo, los microrrelatos 5, 6 y 9–, se percibe una acertada comprensión e interpretación de las lecturas, así como una alta capacidad deductiva por parte de los alumnos.

Es de notar que el conjunto de los aprendices conjeturan una conclusión amable y compasiva para los microrrelatos número 7 y 8, que además resulta ser muy semejante en los dos casos. Este hecho es significativo, pues ambos relatos tienen una fuerte connotación

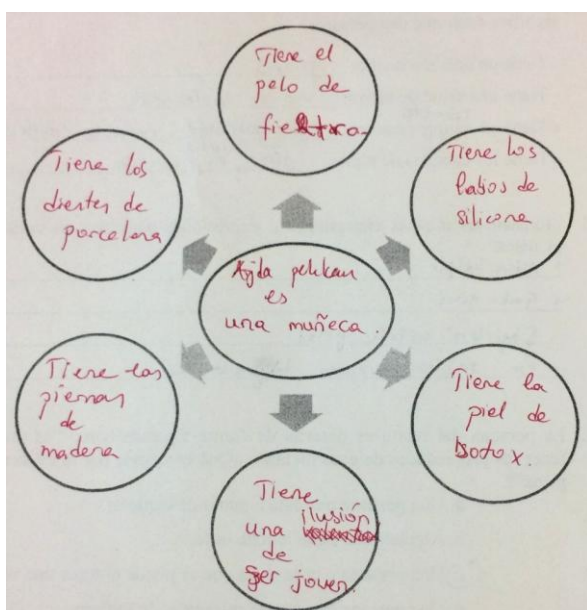
política relacionada con las circunstancias particulares de los países a los que pertenecen sus autores, que los alumnos no logran inferir solamente por la situación reflejada en los textos – sino tras la debida contextualización de los mismos en las actividades llevadas a cabo posteriormente–, y de ahí los benévulos finales conjeturados por los alumnos.

La destreza lingüística de los aprendices es manifiesta en la redacción, que denota una elevada corrección sintáctica y propiedad semántica, además de adecuación al contexto de uso en todos los casos. Es interesante destacar el final creado para el microrrelato número 3 en la primera muestra de lengua, pues los aprendices ofrecen dos alternativas: “Si me dan la otra mano, escribiré lo que ha sucedido” y “Si me dieran la otra mano, escribiría lo que ha sucedido”. Como se observa, las dos versiones son correctas desde una perspectiva gramatical, y apropiadas por su contenido al contexto textual al que hacen referencia y en el cual se insertan. No hay registro para el mismo final en la segunda muestra, hecho del que desconocemos el motivo.

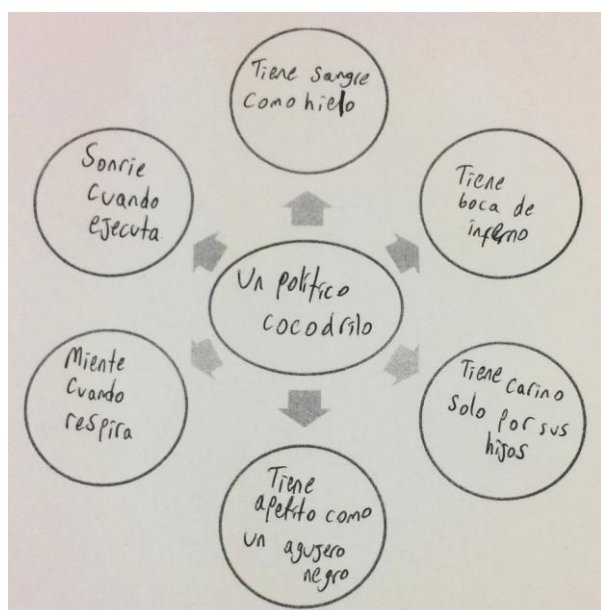
Finalmente, solo queda añadir que los datos empíricos recabados a través de las producciones escritas presentadas muestran una alta efectividad en el cumplimiento de la actividad solicitada por parte de los estudiantes. Asimismo, se concluye que la actividad diseñada a partir de los textos propuestos contribuye positivamente al estímulo de la capacidad imaginativa de los aprendices y, por consiguiente, a la generación de los desenlaces elaborados.

#### MUESTRA 2:

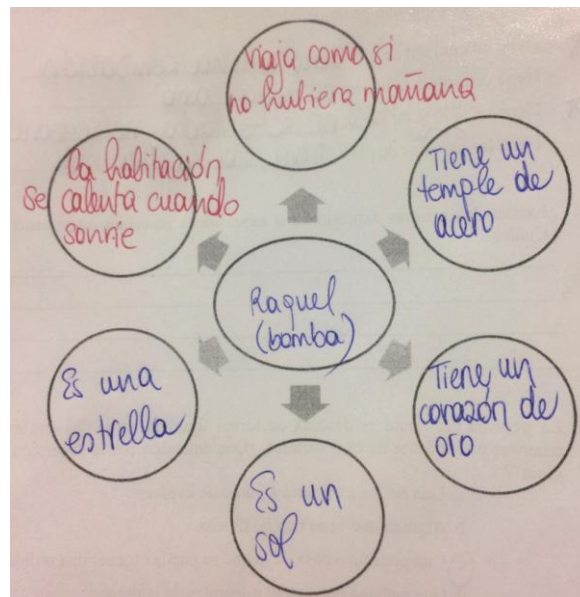
2a.



2b.



2c.



A partir del microrrelato “Este tipo es una mina”, cargado de metáforas convencionalizadas o expresiones idiomáticas, los estudiantes debían describir a una persona real o imaginaria utilizando las expresiones metafóricas estudiadas u otras de su propia invención como tarea final. En la muestra número dos exponemos tres ejemplos de las descripciones realizadas por los alumnos en parejas, las cuales hacen referencia a tres personajes diferentes: una cantante turca famosa (2a), un político sin nombre –identificado más tarde como el presidente del país [sic]– (2b) y una profesora del Instituto Cervantes de Estambul (2c).

Para llevar a cabo la tarea, los alumnos debían crear una metáfora central que compendiará las características del personaje elegido, de la que surgieran el resto de las expresiones metafóricas utilizadas para describirlo. El modelo ofrecido a los alumnos para elaborar el resto de las expresiones consistía de una única estructura sintáctica: “Tiene X de Y”, a imagen de la utilizada por Luisa Valenzuela en el relato de forma repetida, siendo X una parte del físico o el carácter de la persona descrita, e Y el material del que están compuestos de manera figurada. Del resultado escrito de las instrucciones indicadas se derivan las siguientes observaciones:

- Las muestras de lengua producidas no superan el nivel de la oración simple en su totalidad, ajustándose al formato de las expresiones contenidas en el texto base y cumpliendo debidamente con los requisitos planteados en la tarea.



- Solamente dos de las dieciocho metáforas producidas pertenecen a las expresiones estudiadas en clase, por lo que las dieciséis metáforas restantes son de creación propia.
- El patrón metafórico propuesto para la tarea fue seguido por los aprendices en diez ocasiones (sin contar las dos expresiones idiomáticas aprendidas en clase), siendo el resto de producción libre y formato variado.
- Solamente la muestra 2a sigue fielmente el ejemplo mostrado en la tarea – “Tiene X de Y”– en todas sus partes. La metáfora central también mantiene el modelo sugerido: “Ajda Pekkan es una muñeca”.
- En la muestra 2b se observa la introducción de una nueva estructura metafórica: verbo + cuando + verbo. También usa comparaciones dentro de las expresiones creadas en dos casos: “Tiene X como Y”. Asimismo, en una de las expresiones, el material del que está formada la parte descrita es calificada de “inferno”, dando lugar a una metáfora más libre, mientras que en la última de las oraciones no hace uso de una metáfora como recurso estilístico: “Tiene cariño solo por sus hijos”. Finalmente, la metáfora central omite el nombre de la persona descrita, identificándola directamente con un cocodrilo mediante una metáfora pura.
- En la muestra 2c se identifica directamente al personaje descrito con un elemento planetario –sol y estrella– u otro objeto –bomba–, dando así lugar a metáforas puras. En el resto de las expresiones creadas se aprecian dos de las metáforas del texto leído, una comparación y una descripción libre con sentido figurativo: “La habitación se calenta cuando sonrío”.
- Las metáforas creadas poseen coherencia descriptiva, pues se adecúan convenientemente a la imagen general que los alumnos pretenden crear de cada uno de los personajes, resumida en la metáfora central: muñeca, cocodrilo, bomba (en sentido figurado positivo: “ser la bomba”).
- Los recursos figurativos, a excepción de ciertas omisiones –[la] sangre, [el] hielo, [el/un] apetito, [un] mañana– o algunos deslices ortográficos –inferno, calenta–, son empleados con gran corrección gramatical.

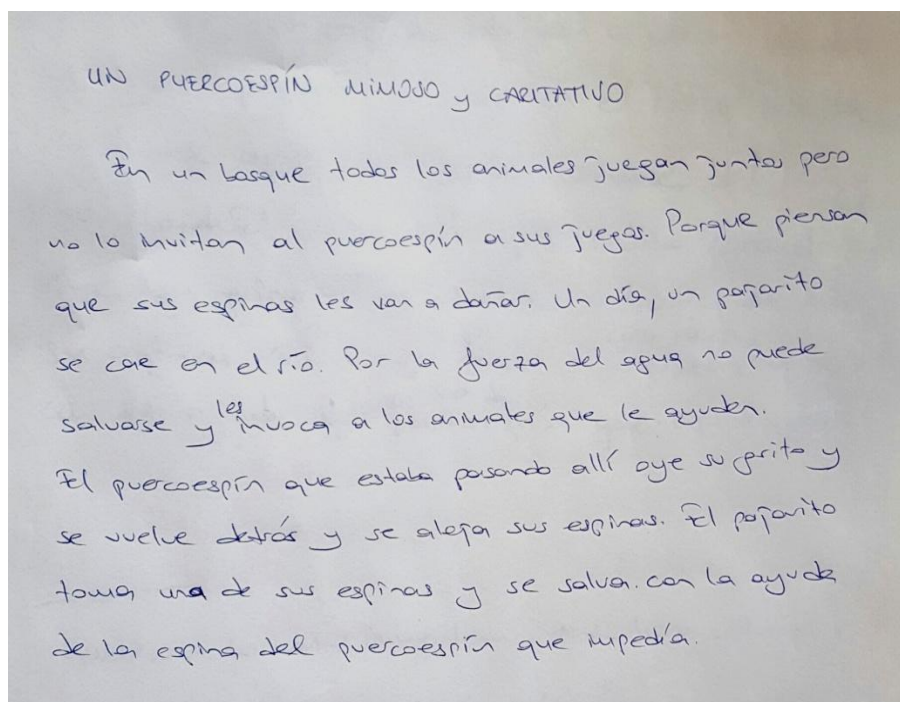
En conclusión, los datos obtenidos de las producciones presentadas revelan el éxito de la tarea sugerida, pues dan cumplida cuenta de la capacidad de los aprendices para hacer uso

de los recursos metafóricos trabajados en el aula en otro contexto de comunicación significativo. De igual forma, de los resultados obtenidos se desprende que el texto literario utilizado sirve de forma efectiva para activar la capacidad creativa de los estudiantes, hecho reflejado en la producción de un gran número de metáforas novedosas a partir de la situación planteada.

#### **Secuencia didáctica 4**

Actividad de prelectura y tarea final del cuento “El puercoespín mimoso”, de Mario Benedetti.

MUESTRA 1:



Aunque, desafortunadamente, solo se conserva un registro de esta actividad, la muestra es bastante representativa del conjunto de las producciones escritas realizadas por los estudiantes. Las instrucciones de la actividad demandaban una predicción imaginativa del desarrollo de la historia que iban a leer, basándose únicamente en el título del relato.

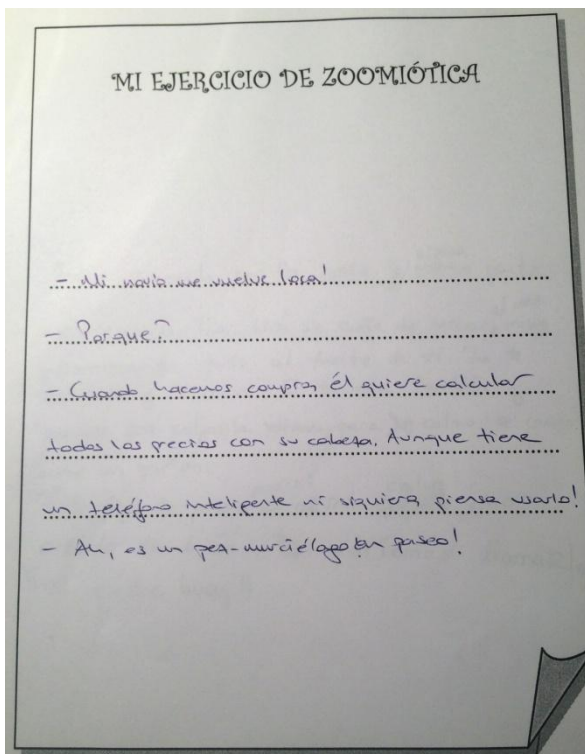
En la muestra presentada se observa la conveniente atención a la tarea solicitada, por cuanto su autor o autora ha captado de forma apropiada la idea sugerida en el título del

cuento, al unir el significado intrínseco de los dos conceptos representados –la posible peligrosidad de las espinas de un puercoespín de carácter afectuoso– en una situación creíble dentro de la ficción. Por la adecuada elección del vocabulario, la historia narrada revela una sólida coherencia interna, así como una estructura textual cohesionada mediante el uso de marcadores de lugar y tiempo para contextualizar la narración –en un bosque, un día–; conectores –porque, y, por–, y la apropiada elección de los tiempos verbales utilizados. Solamente se percibe una cierta indefinición al final del discurso con la inclusión de la frase “que impedía”, pues denota la ausencia de algún elemento que complete su sentido, cuando en realidad no aporta nada al significado del enunciado anterior –que se halla completo– y, por tanto, su omisión hubiera sido una opción más acertada.

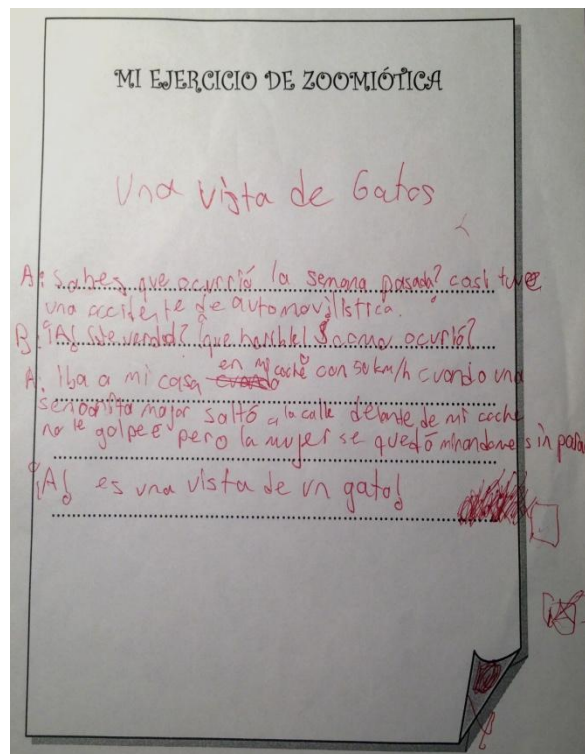
Habida cuenta de lo expuesto, la hipótesis lanzada por el o la aprendiz es factible y coherente, a la vez que indica un hábil manejo de los recursos lingüísticos y pragmáticos a su disposición para la creación de textos ficticios con tintes marcadamente literarios. Finalmente, cabe notar el potencial de esta sencilla actividad para producir un texto de la belleza lírica del presentado.

#### MUESTRA 2:

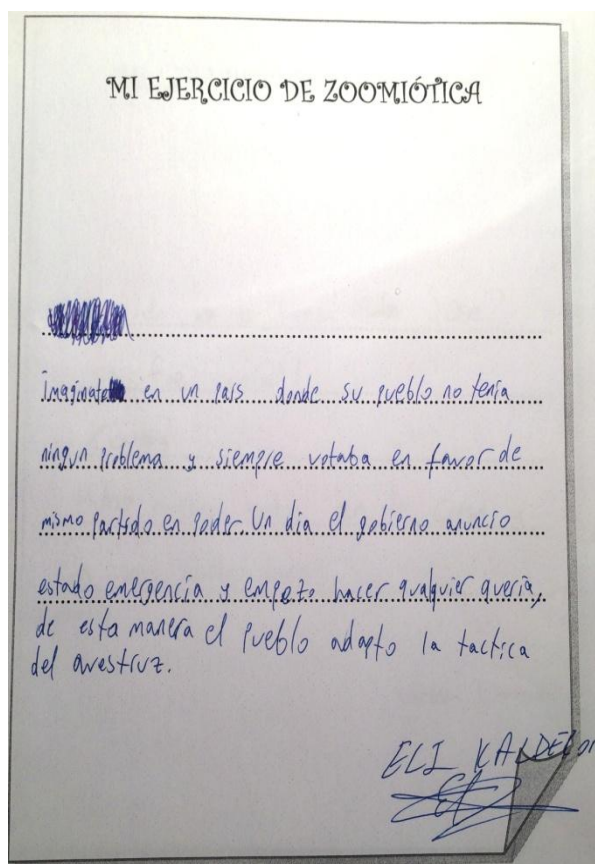
1.



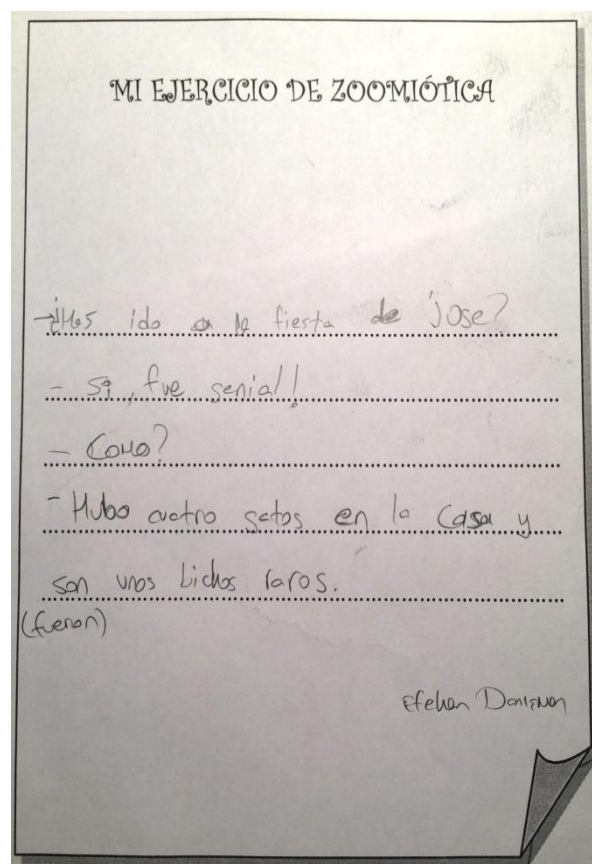
2.



3.



4.



Para la tarea final de “El puercoespín mimoso” presentamos cuatro muestras de lengua elaboradas por los alumnos en casa. La tarea consistía en describir una situación o contar un argumento en cinco líneas, utilizando una de las expresiones idiomáticas estudiadas en clase u otra de creación propia –que tuviera como referente un animal– para cerrar el discurso. Debe señalarse que en el planteamiento de dicha tarea no se especificaba el formato que los estudiantes debían dar al texto, por lo que este se dejaba a su libre elección.

Las zoomióticas seleccionadas para el estudio se ajustan a la extensión marcada para la tarea –cinco líneas– en casi todos los casos, siendo la conversación mantenida entre dos interlocutores –tres de las cuatro muestras– la estructura discursiva más favorecida por los estudiantes, a imagen de la observada en el texto de Mario Benedetti.

Como es de notar, las producciones atienden adecuadamente a los requisitos de la tarea, ya que los cuatro escenarios elaborados desarrollan una situación que concluye coherentemente con una expresión metafórica que representa la imagen central que los alumnos desean comunicar. En los dos primeros textos, se advierte que las expresiones

introducidas han sido concebidas por los estudiantes, mientras que en los últimos dos los aprendices han optado por usar expresiones idiomáticas trabajadas en el aula. Ambas opciones son válidas y efectivas en el contexto en el que son utilizadas, observándose una ligera impropiedad en el discurso número cuatro, pues, teniendo en cuenta el sentido de las dos expresiones idiomáticas finales –“haber cuatro gatos” y “ser un bicho raro”–, la fiesta de la que se habla en la conversación no debería ser calificada de “genial”. En un principio, desconocíamos si la incongruencia se debía al deficiente entendimiento de las expresiones utilizadas por parte de su autor, o simplemente al uso inapropiado del adjetivo elegido, en cuyo caso estaríamos ante una incoherencia de poca relevancia para la comprensión global del contenido del texto. Puesto que entendíamos que el discurso era coherente en su conjunto, y no se habían detectado dificultades de comprensión durante la puesta en práctica de las actividades previas con las expresiones idiomáticas tratadas, nos acogimos a esta última hipótesis.

Las situaciones creadas en las cuatro muestras de lengua ponen de manifiesto la gran capacidad creativa e imaginativa de los estudiantes, así como su destreza en el empleo de la lengua meta para dar forma al escenario recreado o imaginado, con pertinencia tanto sintáctica como semántica. Esto último quedó debidamente demostrado tras la lectura y explicación del sentido de los textos elaborados por parte de los alumnos:

- La autora del primer texto explicó a la clase que su novio prefería el modo difícil de vida, al igual que el pez-murciélago, que opta por caminar en lugar de nadar como el resto de los peces.
- El segundo texto narra una experiencia vivida por su autor en el que la señora protagonista de la escena actuó del mismo modo que los gatos, deslumbrada por los focos del automóvil que estuvo a punto de arrollarla.
- La tercera escena hace abierta referencia a la situación socio-política actual del país de los alumnos, y la descripción realizada se ajusta al punto de vista adoptado por su creador.
- La última conversación fue inventada por uno de los aprendices, que justificó convenientemente el significado de las expresiones utilizadas en su contexto de uso, admitiendo la incongruencia del uso del calificativo “genial”, lo que, por su parte, confirmaba nuestra hipótesis inicial al respecto.

En el conjunto de las muestras recogidas se aprecia la plena comprensión de la lectura llevada a cabo, así como el acertado manejo del mecanismo de producción y uso de expresiones metafóricas por parte de los aprendices. El primer hecho señalado es evidente en la aprehensión del patrón textual reflejado en la obra leída, y su eficaz transferencia a otro contexto comunicativo dotado de significación. El segundo se percibe en la creación de metáforas nuevas a partir de las características intrínsecas de ciertos animales –al igual que en el texto original–, las cuales son utilizadas apropiadamente para llevar a cabo la función comunicativa ideada para cada una de las situaciones representadas en los textos.

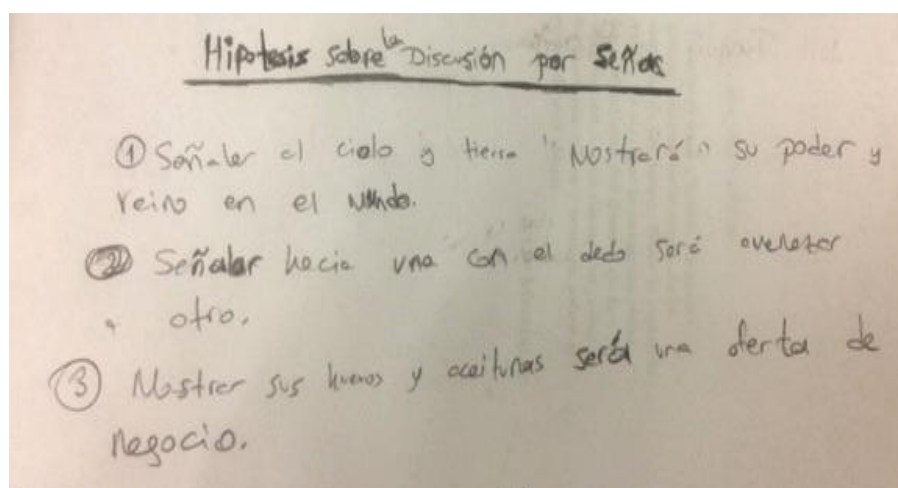
De los ejemplos de lengua analizados cabe destacar el papel determinante jugado por el texto seleccionado en la producción escrita de los participantes del taller. El cuento de Mario Benedetti fue acogido de modo entusiasta por los estudiantes, deseosos de llevar a la práctica la “nueva” capacidad metafórica adquirida, evidenciada en la realización de las actividades basadas en el microrrelato de Luisa Valenzuela con anterioridad. Así pues, el mérito de la gran creatividad y destreza observadas en el empleo de los recursos metafóricos por parte de los aprendices, ha de atribuirse a las características del texto elegido y de la tarea basada en el mismo.

## Secuencia didáctica 5

Actividad de prelectura, durante la lectura y tarea final del cuento “La discusión por señas”, de Ibn Asim de Granada.

MUESTRA 1:

1.





2.

LA DISCUSIÓN POR SEÑAS

- Viene el invierno que <sup>no</sup> va a permitirnos ~~moverse~~ <sup>quedar</sup> para solucionar nuestro conflicto fronterizo.
- Es el tiempo para tomar los frutos de tierra en abundancia que no queremos ningún conflicto tampoco.
- Entonces ~~ta~~ <sup>es</sup> tu que has de moverte de frontera.
- No es <sup>to</sup> de dos fronteras de mestros.
- Pero es el tiempo de olivas tenerse ~~que~~ <sup>que</sup> tenerlos.

3.

"LA DISCUSIÓN POR SEÑAS"

Emperador: ~~Me mandas~~ <sup>Tu emperador</sup> ha matado mi mejor hombre y lo mandó al cielo.

H.O: Yo soy el elgi del cielo y de la tierra.

Emperador: Tu ~~emperador~~ vas a pagar por esto.

H.O: ~~Si me matas tu~~ <sup>Si lo haces mi emperador</sup> Saca tus ojos.

Emg: ~~Me mandas~~ <sup>Tu</sup> ~~emperador~~ <sup>emperador</sup> lleva esta aceituna, <sup>tu emperador</sup> <sup>sabrá su significado.</sup>

H.O: Mi sultán te ha mandado un hueso <sup>que significa te va a matar los huesos.</sup>

La muestra número 1 consta de tres interpretaciones diferentes del diálogo por señas entre el emperador cristiano de Bizancio y el enviado del rey musulmán de Granada u hombre oscuro contenido en el cuento de Ibn Asim de Granada. La conversación fue escenificada por dos alumnos frente a la clase, mientras que el resto de sus compañeros, en grupos pequeños de tres, sacaban conclusiones sobre la posible interpretación de la mímica presenciada. La actividad dio lugar a las producciones presentadas que, como es de notar, resultan apropiadas en cuanto a la extensión esperada en un discurso de las características formuladas.

HIPÓTESIS 1: La primera muestra de lengua hace una interpretación global de los signos representados por los interlocutores en vez de poner palabras al diálogo, lo cual es adecuado teniendo en cuenta que se dio libertad a los estudiantes para realizar la actividad como mejor lo creyeran conveniente. Pese a que los alumnos desconocían aún los detalles de la historia que iban a leer, la elucidación del significado de las tres intervenciones de los participantes en el diálogo ofrecida por los alumnos –muestra de poder, amenaza y ofrecimiento de negocio– resulta lógica y consistente con el hipotético significado de los gestos contemplados. Este hecho refleja una notable capacidad inferencial e imaginativa por parte de los aprendices, al tiempo que la corrección gramatical y léxica observada en la redacción del texto permite una rápida comprensión del sentido que los alumnos atribuyen a las señas escenificadas.

HIPÓTESIS 2: La hipótesis número 2 realizada por los alumnos aporta acciones verbales concretas para las distintas intervenciones de los personajes. En ella se aprecia la ausencia de la última réplica, hecho del que desconocemos el motivo. Sin embargo, esto último no impide discernir la línea interpretativa seguida por los estudiantes en el diálogo elaborado, que se aprecia coherente y ajustado al contexto discursivo en su conjunto. Curiosamente, los alumnos sitúan la conversación en Andalucía, atribuyendo la razón de la disputa a un problema fronterizo, lo que no se aleja mucho de las circunstancias reales de la narración original, mostrando una vez más la gran habilidad deductiva de los aprendices. Finalmente, y a pesar de que se perciben ciertas omisiones e incorrecciones en la estructura sintáctica y gramatical, el texto demuestra ser comprensible en su totalidad.



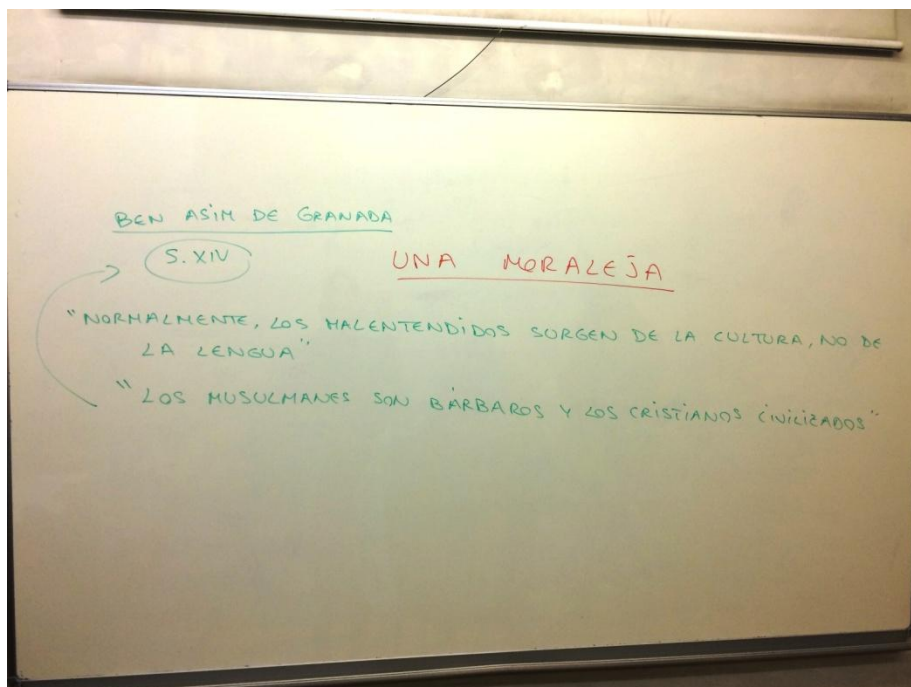
HIPÓTESIS 3: La muestra número 3 también proporciona registro en palabras de las señas escenificadas. Debido a su difícil legibilidad, incluimos una transcripción de esta tercera conversación:

- **Emperador cristiano:** Tu emperador ha matado [a] mi mejor hombre y lo mandó al cielo.
- **Hombre oscuro:** Yo soy el elegi[do] del cielo y de la tierra.
- **Emperador cristiano:** T[ú] vas a pagar por esto.
- **Hombre oscuro:** Si lo haces mi emperador saca[rá] tus ojos.
- **Emperador cristiano:** Lleva esta aceituna, tu sultán sabrá su significado.
- **Hombre oscuro:** Mi sultán te ha mandado un huevo, [lo] que significa que te va a cortar los huevos [*sic*].

Esta última hipótesis del significado de la discusión por señas mantenida por los personajes de la historia demuestra ser muy completa en todas sus partes, aportando una interpretación verbal muy concreta de cada uno de los gestos interpretados, incluido el signo con el que finaliza el diálogo (a diferencia de la muestra número 2). El diálogo es fluido y coherente, estando muy bien trabadas todas las intervenciones y réplicas. Asimismo, a excepción de unas pequeñas inexactitudes y omisiones gramaticales indebidas –marcadas por nosotros en la transcripción–, en líneas generales el discurso disfruta de una gran corrección lingüística. La destreza interpretativa de los aprendices queda patente de nuevo en el diálogo creado, no estando exenta de humor la ilustración en palabras del significado del huevo al final del diálogo –adecuada por su parte al contexto al que hace referencia–, lo que indica un hábil manejo de los recursos lingüísticos y pragmáticos por parte de los alumnos.

Es de señalar, como conclusión de lo expuesto, que las producciones analizadas se perciben fruto del hábil desempeño de la capacidad interpretativa y creativa de los estudiantes a la que la actividad planteada dio lugar, la cual, por consiguiente, demuestra ser un válido recurso didáctico para la práctica y el desarrollo de aspectos tanto formales como pragmáticos de la lengua.

## MUESTRA 2:



Las dos moralejas que se distinguen en la pizarra fueron el resultado del consenso alcanzado entre los distintos grupos de alumnos creados para llevar a cabo la actividad durante la lectura del cuento de Ibn Asim de Granada.

Lo primero que se observa en las muestras recogidas es su estructuración discursiva, adecuada al tipo de texto requerido en la actividad; esto es, una moraleja o enseñanza extraída de la historia que los alumnos habían leído en clase. En ellas se aprecia la brevedad –la enseñanza queda contenida en un solo enunciado en ambos casos– y el estilo sentencioso propio de las máximas moralizantes.

La propiedad sintáctica y léxica de las dos muestras de lengua es evidente, no apreciándose ninguna incorrección gramatical o incoherencia semántica que limite la aprehensión del sentido de las enseñanzas elaboradas por los aprendices. Es destacable también la comprensión lectora de los alumnos, pues en ambos enunciados se advierte la certera adecuación de las moralejas a la situación reflejada en la narración. Del mismo modo, la habilidad de los estudiantes para aplicar las estrategias de lectura necesarias para sintetizar la esencia del cuento en una breve sentencia es puesta de manifiesto en las producciones creadas.

El razonamiento de las dos moralejas ante la clase muestra el importante bagaje cultural y conocimiento del mundo de los participantes del taller, pues junto a lúcidas reflexiones de carácter cultural, religioso y lingüístico, las explicaciones ofrecidas por los alumnos entroncan cabalmente con datos y circunstancias históricas de gran exactitud. Así pues, en la primera de las moralejas, los alumnos apuntaron a la mayor importancia del conocimiento de la cultura que al de la lengua a la hora de llevar a cabo una comunicación con éxito, ya que, según señalaron, los malentendidos causados por el desconocimiento de la primera pueden ocasionar mayores conflictos que los derivados del lenguaje.

Para la segunda de las enseñanzas creadas, los estudiantes explicaron que en el siglo en que se escribió el cuento de Ibn Asim de Granada, y dado el lugar y la situación socio-política en que fue redactado el texto, era de gran relevancia ilustrar a la población, a la que debía trasladarse el mensaje de que la élite musulmana dominante por aquel entonces en Al-Ándalus era poseedora de la sagacidad necesaria para vencer al enemigo cristiano. Aunque la sentencia extraída de la lectura parece decir justo lo contrario, los alumnos adujeron que ese era en realidad el objetivo de su máxima, pues querían transmitir la idea de que, a pesar de la imagen civilizada de los cristianos y la de bárbaros sin educación alguna de los musulmanes, estos últimos eran capaces de lograr sus fines y dejar en ridículo a los primeros con su agudeza de ingenio.

Teniendo en cuenta el resultado de la actividad realizada, es razonable atribuir el afloramiento de temas diversos concernientes a la historia, la religión y la cultura de la lengua meta –vinculados a su vez con la historia, religión y cultura de los aprendices–, a la naturaleza de la lectura trabajada, siendo la actividad derivada de la misma coadyuvante de este hecho. Se constata pues que el texto literario presentado aporta una enorme riqueza de saberes y conocimientos a los alumnos, y viceversa. Todo ello posibilita el acto de comunicación lectora en el que el texto sirve de *input* cultural explícito e implícito a los aprendices-lectores, al tiempo que esa información, junto a los conocimientos previos de estos últimos, es utilizada como estrategia de comprensión lectora.

MUESTRA 3:

1.

LA SIMPATÍA ENTRE LAS MUJERES  
"una historia intercultural"

Juana I de Castilla, vieta a Hurreau fultan en el  
Palacio Tzotzi. Porque ambas mujeres no saben  
el idioma del otro, hablan por señas.

Centandose cara a cara, Juana quita un pequeño  
cuadro de su esposo Felipe, levanta su mano, pone sobre su  
pecho y la gira a un lado y otro unas veces. Hurreau, la  
responde poniendo su mano sobre su pecho y respirandose  
profundamente con un minimo de dobl. Juana, pone  
sus manos a su cuello como estrangularse. Hurreau,  
levanta su mano, la oscila y después bota y sube las  
brazas. Juana apunta a Hurreau con un dedo y después  
asintiendo y inclina su cabeza. Hurreau inclina y levanta  
su cabeza unas veces y sonrie cariñosamente. Después  
dos mujeres se abrazan llorandose.

Por la noche, Juana habla con su sirvienta y le  
cuanta lo que habia hablado con Hurreau. Dice que ~~le~~  
dijo a Hurreau que su esposo me vuelve loco y ella  
me respondió: "Mi esposo me aflige mucho". Le dije que  
"me suicidare" y Hurreau dijo que "planeo escaparme".  
Le dije que "nuestra condición es dolorosa" y ella  
me acepta con cariño. Ambas entendimos que ver una reña  
o una fultan es algo muy difícil y nos abrazamos <sup>lloran-</sup>do.

En los mismos minutos, Hurreau habla con su  
sirvienta y cuenta su conversación: Juana me dijo que  
"Mi esposo es loco" y le dije que "lamento por ti".  
Ella me dijo que "mi esposo me matare" y le

dijo que "no espere, escape de él". Juana  
me preguntó, "puedes ayudarme?" y le respondí  
"por supuesto que sí". Las puse triste su  
condición, nos abrazamos con lágrimas.

2.

En un reunión de Hises (G20) presidentes de Turquía y España se hablaban sobre relaciones interculturales. El de España en el cena sentando a lado de silla de Turquía, le dijo a el que los pequenos platos se llaman tapas en España y el de Turquía dijo que se llaman Mezze en Turquía. A fin de cena habia un dulce cuando el de Turquía dijo que es <sup>dulce de</sup> Tulumba, cuando el de España dijo que eran churros.

El de España dijo que muchos gustos eran similares. Y habian artistas que eran influido de viajes interculturales como de uso de mosaicos en obras de Gaudí y también ~~de~~ <sup>en</sup> Pedraza esta influido de torres de angeles en capadocia. Cuando el pide tener un universitario en español como los de Inglis, Aleman y Frances en Turquía decidieron discutirlo en un Reunión especial. Un lengua hablando en sudamerica <sup>podiera</sup> ~~podria~~ agumentar negocios en países donde se ven <sup>eventos</sup> mil y una noches siglo maravillosa y otras, donde se tienen simpatia.

Habia un partido clasico en España que en cada partido habia un jugador turco tambien que no podieron hablar español. Por eso decidieron agumentar aprendizaje de español en Turquía.

En las instrucciones para la tarea final de “La discusión por señas”, consistente en la redacción de una historia intercultural como la narrada en la lectura realizada, se ofrecían dos opciones a los alumnos: escribir un relato en el que se invirtieran los papeles de los personajes del texto original, o bien trasladar la historia a la época actual, creando un diálogo entre los mandatarios de España y Turquía.

Las dos muestras presentadas han sido elegidas por su manifiesta originalidad y efectividad en la resolución de la tarea. En ellas se aprecia una mayor extensión con respecto a las producciones mostradas con anterioridad, debido con toda probabilidad al mayor tiempo de planificación en su realización, ya que el hecho de efectuar la tarea en casa brindaba a los alumnos un espacio más amplio para la reflexión autónoma.

HISTORIA INTERCULTURAL 1: La producción escrita número 1 se atiene a las directrices de la primera de las opciones ofrecidas en la tarea. La historia narrada es de gran interés por diversos motivos: En primer lugar, su autora (el texto fue escrito por una mujer) ha invertido los papeles representados por los personajes del cuento original en el sentido de la religión que profesan los mismos, pues recordemos que en el texto de Ibn Asim de Granada el emperador de Bizancio era cristiano y el rey de Granada musulmán. En segundo lugar, al contrario del texto base, todos los caracteres que intervienen en el relato son mujeres en vez de hombres, a cuya identidad se hace abierta referencia en el texto, cosa que no ocurría en la lectura realizada. Finalmente, la alumna, tomando como modelo la discusión por señas del texto leído, ha creado una conversación mediante signos, justificando debidamente además la necesidad de llevar a cabo una comunicación de este modo: las soberanas no comparten el mismo idioma.

El cuento elaborado muestra una gran maestría en todos los aspectos, pues la estudiante ha sabido captar la esencia del relato original y hasta el tono humorístico empleado en este último para producir uno nuevo de las mismas características, lo que revela una profunda interiorización del texto primigenio. Por otra parte, la factura del discurso se trasluce impecable, pues su autora ha trasladado la estructura del texto de Ibn Asim de Granada a su propio discurso, asignándole un título, contextualizando la historia al inicio, inventando una conversación por señas entre la reina de Castilla y la sultana otomana, y finalmente, completando la narración con la relación de la interpretación de las señas por cada una de las mujeres a sus respectivas sirvientas como en el texto original.

Aunque se perciben algunas inexactitudes formales –uso de “Porque” por “Como”, “quita” por “coge”, “su mano” por “la mano”, [lo] pone, “alejándose al” por “alejándolo en el”, “respirandose”, “llorandose”, etc.–, la lectura del texto es perfectamente comprensible, ya que goza de una gran coherencia interna. A este hecho contribuye en buena medida la presencia en el discurso de abundantes recursos cohesivos y referencias tanto espaciales como temporales, que sitúan la narración en su contexto en todo momento: “en el Palacio Topkapı”, “Porque”, “Sentandose cara a cara”, “y después”, “Por la noche” o “En los mismos minutos”.

El texto creado por la alumna revela amplios conocimientos tanto de la cultura de su propio país como de la cultura meta, pues las protagonistas del relato son muy conocidas en ambos países: Hürrem sultan, esposa de Süleyman el Magnífico, es un personaje histórico muy popular en Turquía por ser una de las sultanas más poderosas e influyentes del Imperio



otomano, popularidad de la que también disfruta en España Juana la Loca, esposa de Felipe el Hermoso, aunque por razones muy distintas. Es posible que la estudiante conozca la historia de esta desgraciada reina castellana a través del cine, hecho que, de ser cierto, no desmerece la excelente documentación histórica llevada a cabo por la autora del relato<sup>132</sup> para crear un texto de considerable originalidad, creatividad y destreza escrita.

HISTORIA INTERCULTURAL 2: El autor (en este caso el texto fue escrito por un alumno) del escrito número 2 ha elegido la segunda opción de la tarea, en la que se requería contar una historia intercultural ocurrida en un contexto actual. El aprendiz ejecuta la tarea de forma muy satisfactoria, narrando el encuentro entre los mandatarios de Turquía y España en una reunión del G20, a través del cual pone en relación elementos comunes de la cultura de ambos países, y precisa aquellos en los que una cultura influye en la otra. Así pues, en un breve espacio narrativo, se tratan temas como la gastronomía, la arquitectura, la educación, los medios de comunicación (series de televisión) e incluso el deporte.

La estructura narrativa no sigue la del texto original (aunque este no era un requisito necesario para realizar la tarea), pero posee una organización bien dispuesta en cuanto a descripción detallada del contexto al inicio de la historia –lugar, tiempo, personajes–, desarrollo de la conversación mantenida entre los protagonistas, y desenlace final adecuado al contenido de la narración. Con respecto a la cohesión discursiva, el uso reiterado de fórmulas y elementos lingüísticos que enlazan debidamente el desarrollo del diálogo establecido entre los caracteres: “En una reunión de Países”, “A fin de cena”, “Cuando” o “Por eso”, aseguran una lectura fluida del relato. Al igual que ocurriera con la muestra de lengua presentada con anterioridad, la coherencia semántica observada en el texto permite que las incorrecciones gramaticales detectadas en el mismo –“[los] presidentes”, “se hablaban”, “el cena” por “la cena”, “sentando” por “estaba sentado”, “A[l] fin[al] de [la] cena”, “cuando” por “que” o “mientras que” o “eran influido de” por “influenciados por”, etc.– no afecten a la fácil interpretación lectora del discurso escrito.

El texto denota el buen conocimiento del alumno de la cultura de la lengua que está aprendiendo en sus diversas facetas –churros, tapas, obras de Gaudí, series turcas vistas en Sudamérica, el partido de fútbol clásico en España: Madrid-Barça–, así como la abierta actitud de su autor hacia la cultura meta, puesta de manifiesto en la propuesta de medidas a lo

---

<sup>132</sup> Es de destacar la corrección histórica advertida en el cuento creado, pues, en efecto, las dos soberanas son coetáneas en el tiempo.

largo de la narración para promover el acercamiento entre ambos países. Es interesante señalar aquí que la solución final expresada en el texto para llegar al entendimiento entre una y otra nación es el conocimiento de la lengua del otro.

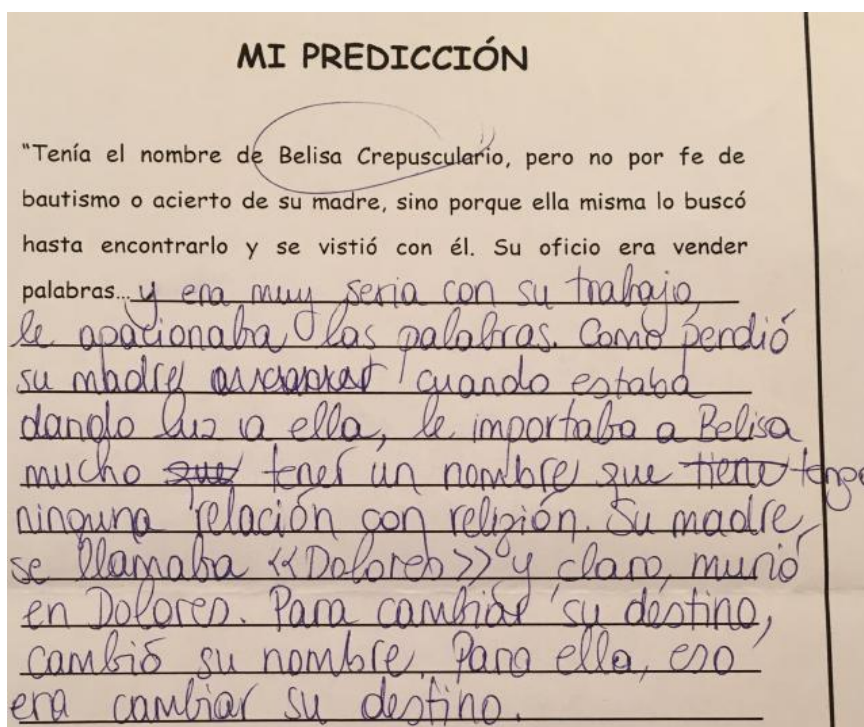
Para terminar, las dos historias ponen en relación la cultura de los dos países desde una perspectiva conciliadora, pues ambas evidencian clara simpatía hacia lo que les une, pero también hacia lo que les diferencia, lo que indica fehacientemente que, tanto el texto seleccionado como la tarea proyectada a partir del mismo, han servido de manera efectiva como instrumentos para la consideración de la lengua como portadora de los rasgos que distinguen la cultura del país o países donde esta se habla y para fomentar la empatía entre culturas.

## Secuencia didáctica 6

Actividades de prelectura, durante la lectura –una actividad para mantener el interés de la lectura y dos para la explotación de puntos cruciales– y poslectura (convertida en tarea final) del relato “Dos palabras”, de Isabel Allende.

MUESTRA 1:

1.





2.

## MI PREDICCIÓN

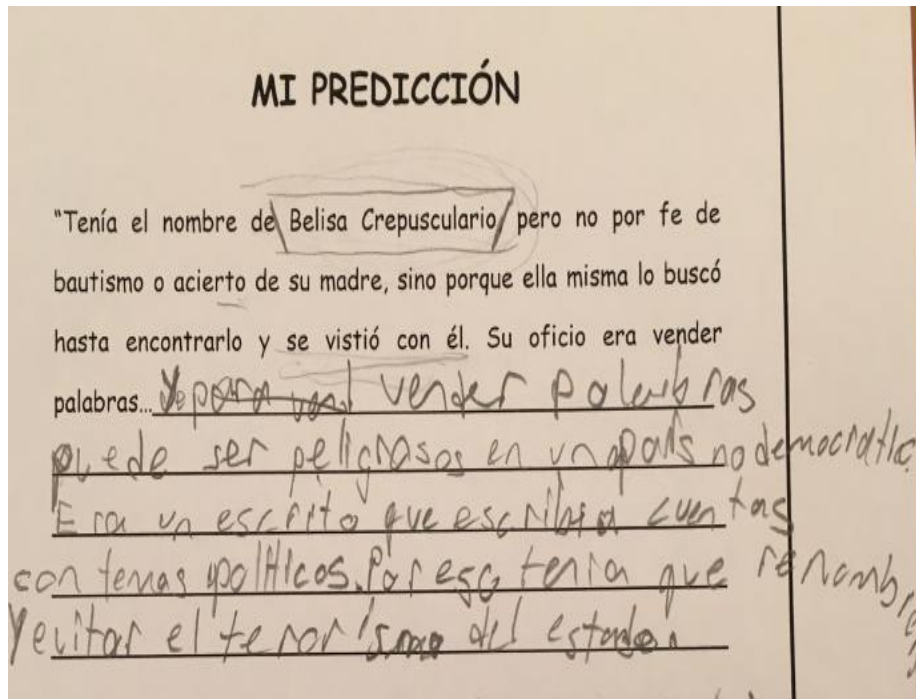
"Tenía el nombre de Belisa Crepusculario, pero no por fe de bautismo o acierto de su madre, sino porque ella misma lo buscó hasta encontrarlo y se vistió con él. Su oficio era vender palabras... ~~Creía que~~ <sup>Creía que</sup> las palabras ~~crean~~ <sup>crean</sup> tenían poder de crear. ~~Usaba~~ <sup>Usaba</sup> las palabras como medicinas o drogas. ~~Si~~ <sup>alguien no tenía</sup> ~~alguien~~ <sup>ninguna</sup> esperanza por vida y quería ~~lucirlo~~ <sup>lucirlo</sup>, tenía que ir a Belisa y comprar una palabra. ~~Algunas~~ <sup>Algunas</sup> palabras que había que ~~pronunciar~~ <sup>pronunciar</sup> cuidadosamente. ~~Recuerda~~ <sup>Recuerda</sup>, sus palabras tenían poder de crear. Al menos, ella lo creía.

3.

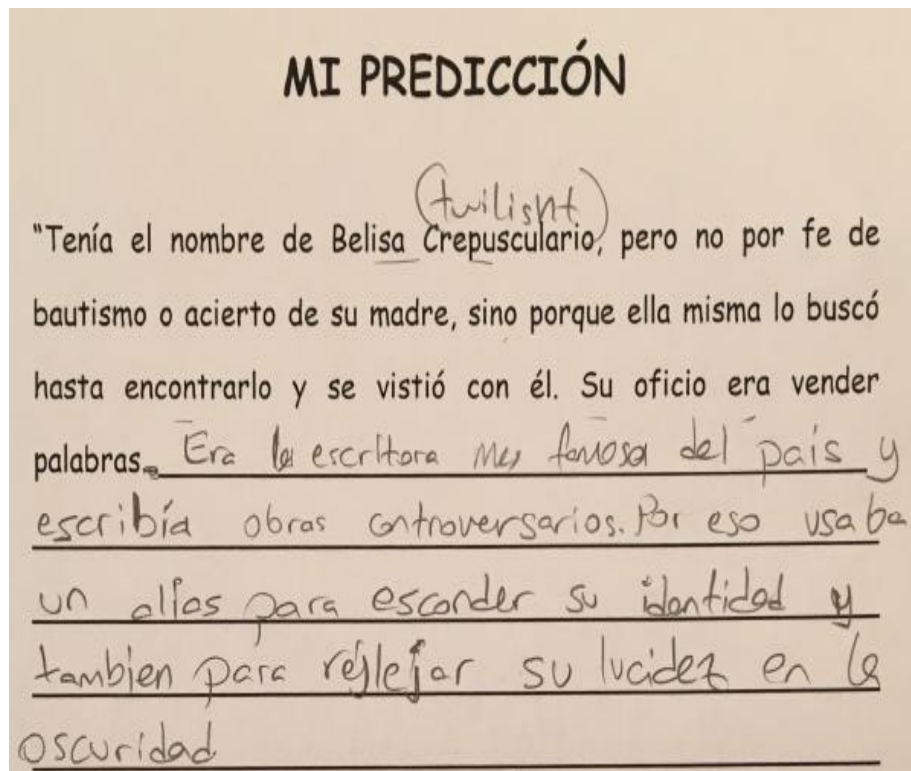
## MI PREDICCIÓN

<sup>crepusculo  
↳ twilight</sup>  
"Tenía el nombre de Belisa Crepusculario, pero no por fe de bautismo o acierto de su madre, sino porque ella misma lo buscó hasta encontrarlo y se vistió con él. Su oficio era vender palabras... ~~En su país~~ <sup>En su país</sup> había mucha gente que no les gustaban sus ~~propio~~ <sup>propios</sup> nombres. La gente le buscaba a ella y ella ~~buscaba~~ <sup>encontraba</sup> palabras y nombres bonitos para ellos y ~~les~~ <sup>les</sup> ~~nombre~~ <sup>nombre</sup> esa gente se vestían con sus nuevos nombres y serían felices. Su oficio era hacer la gente feliz con sus ~~palabras~~ <sup>palabras</sup> y imaginación.

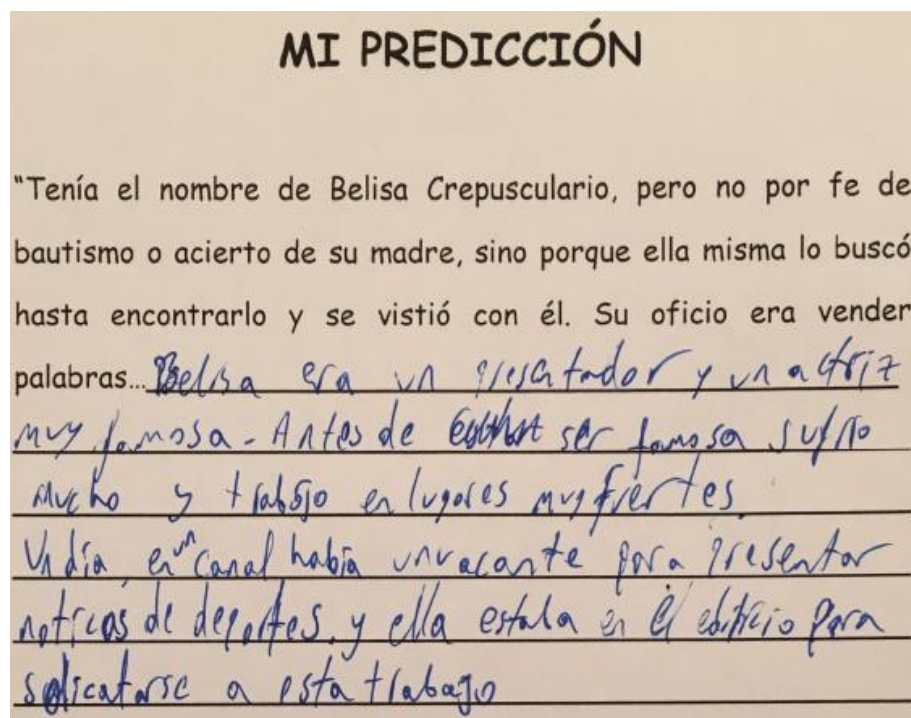
4.



5.



6.



Debido a la gran variedad y disparidad de hipótesis generadas a partir del título e inicio del relato de Isabel Allende, ha sido difícil sustraerse al impulso de no exponer todas las muestras de lengua producidas por los alumnos durante la actividad de prelectura "Predicciones". No obstante, hemos querido mostrar un nutrido número de ellas, seleccionando las seis que estimamos más relevantes.

La longitud de las predicciones creadas es menor de lo esperado en la mayoría de los casos, pues los estudiantes disponían de espacio para redactar un texto de al menos cien palabras. Aunque desconocemos el motivo cierto, quizás la causa de que los estudiantes concibieran escritos de menor extensión deba atribuirse al factor tiempo, ya que la actividad se llevó a cabo en el aula. Aun así, los ejemplos recogidos para su análisis cumplen adecuadamente con la tarea, ya que se advierten completos en sí mismos a pesar de su brevedad, y dan forma a posibles desarrollos de la historia de gran singularidad:

HIPÓTESIS 1: La predicción número 1 destaca por estar basada por completo en el significado contenido en las palabras del comienzo del relato. Por ello, en la relación de los acontecimientos que dan continuidad a la narración, aparecen conectados todos los elementos claves nombrados en las tres líneas iniciales del texto: la madre de la protagonista, su trabajo, las palabras y la religión. También es de notar el hábil manejo del tono humorístico empleado

para explicar el motivo del cambio de nombre –como su madre se llamaba Dolores, murió con dolores [sic]–, desencadenante de la breve historia imaginada.

HIPÓTESIS 2: La segunda hipótesis sorprende por su gran aproximación al texto original, en el que la protagonista, en efecto, vende palabras que sirven para curar enfermedades o para otros fines. Además, en el texto producido por el o la alumna –obviando las múltiples correcciones sobre el papel– se observa el mismo tono poético utilizado por Isabel Allende, alcanzado mediante el propio contenido del texto –las palabras tienen el poder de crear esperanza en la vida si son pronunciadas con esmero–; el uso de frases cortas dotadas de un sentido profundo, y de signos ortográficos que, ubicados estratégicamente, hacen que la lectura del texto se asemeje a la de un poema.

HIPÓTESIS 3: En esta tercera hipótesis se advierte también la fuerte influencia del inicio del relato base, pues en esta ocasión Belisa ofrece a la gente hacer lo que ella misma hizo: cambiar su nombre y con ello su destino. De nuevo, la tendencia observada en el texto presentado es la de dotar a la historia de un halo de romanticismo no exento de poesía, lo que queda patente en el feliz desarrollo imaginado para el relato: la gente se vestía con sus nuevos nombres y lograba la felicidad.

HIPÓTESIS 4 Y 5: Aunamos estas dos predicciones para su estudio por su semejanza en cuanto a extensión, pero sobre todo por la interpretación extraída del comienzo del relato de Isabel Allende. Es interesante notar el sesgo político de ambas hipótesis, probablemente influenciadas por la reciente situación que vive Turquía. Con todo, las producciones escritas resultan deducciones plausibles del contexto planteado en las primeras líneas de la lectura, y por ello válidas con todo derecho. El estilo directo y sin sutilezas empleado es apropiado al rumbo que toma el progreso de la historia que, sin embargo, queda reducido en ambos textos a la descripción del entorno de la protagonista. Solamente en la predicción número 5 se atisba la intención por parte de su autor o autora de proveer de un estilo más literario al texto, reconocible en el sutil juego de palabras de la frase final: “...para reflejar su lucidez en la oscuridad”, en el que su autor juega con el significado del apellido de la protagonista –Crepusculario, y de ahí crepúsculo–; su profesión –por la lucidez del escritor–, y la situación de ocultamiento u oscuridad en que se halla Belisa.

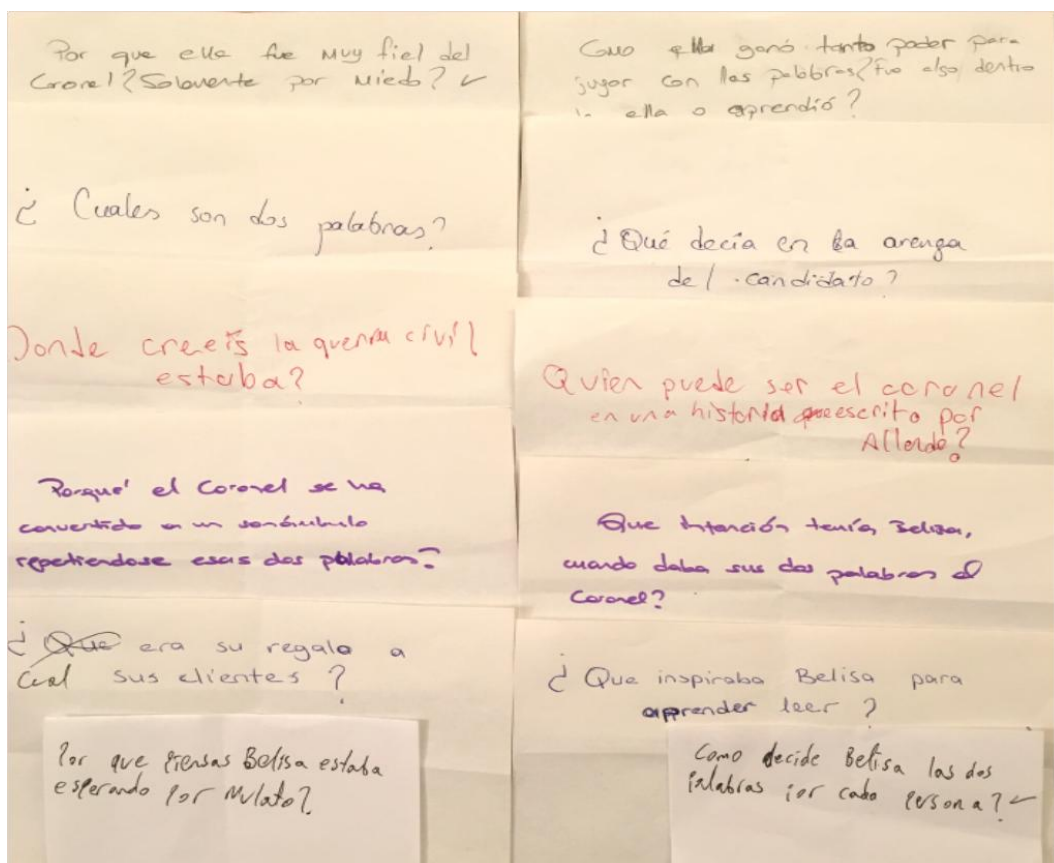
HIPÓTESIS 6: Esta última hipótesis, aunque similar a las demás por la longitud del texto y el aspecto inacabado del relato inventado, ha sido seleccionada por su diferencia con todas las anteriores en el desarrollo narrativo ideado. En esta ocasión, el texto ofrece una

representación más cotidiana de la historia, situándola en un contexto actual muy concreto: Belisa es una actriz y presentadora de televisión a la espera de ser entrevistada para trabajar en un canal deportivo. El tono y estilo se aprecian pertinentes al contexto del texto creado, resultando por tanto este último adecuado en su tratamiento. Al igual que en las dos predicciones anteriores, el desarrollo final de los acontecimientos queda abierto a nuevas conjeturas, pues en el texto solamente se describe el escenario de la historia.

En general, no se aprecian graves incorrecciones morfológicas, sintácticas o léxicas en los textos analizados –a pesar de su existencia, como se puede distinguir–, pudiéndose llevar a cabo una lectura e interpretación de las predicciones realizadas conforme al sentido otorgado a los textos por sus autores.

Se concluye, por consiguiente, que la actividad previa a la lectura del relato “Dos palabras” se llevó a cabo con un alto grado de satisfacción, puesto que dio lugar a producciones provistas de imaginación, habilidad inferencial y destreza escrita, lo que sin duda es un reflejo de la capacidad creativa, lectora y lingüística estimulada en los aprendices mediante la actividad planteada.

#### MUESTRA 2:





De la actividad “Cuestionarios compartidos” durante la lectura del relato “Dos palabras”, en la que los alumnos debían formular cinco preguntas sobre el texto para sus compañeros en casa, se obtuvieron menos muestras de lengua de las esperadas. Debido a que la actividad hubo de llevarse a cabo finalmente durante el período lectivo, y con el fin de optimizar el tiempo, se solicitó a los estudiantes la elaboración de dos cuestiones únicamente, de entre las que se presentan diez de ellas en la muestra de lengua 2.

En los ejemplos recogidos se observa la adecuación de las producciones de los aprendices al patrón interrogativo requerido en la actividad, así como la brevedad y concisión necesarias para formular las preguntas de manera inequívoca. En la enunciación de las cuestiones se aprecia que solamente dos de los seis alumnos utilizan el signo de interrogación al inicio de estas, al tiempo que en solo dos ocasiones se hace uso de la tilde para marcar los pronombres interrogativos. A pesar de estos datos, la construcción sintáctica de las preguntas formuladas por los estudiantes es correcta en prácticamente todos los casos, y la propiedad léxica y pragmática de todas ellas permite la interpretación del sentido de las oraciones debidamente. Por otra parte, la precisión con la que las preguntas hacen referencia a hechos concretos de la historia y al contexto en que se desarrolla el relato, revela la total comprensión de la lectura por parte de los alumnos, así como un hábil manejo del texto literario en su conjunto.

Como es de notar, el procedimiento de realización de esta actividad es el inverso al seguido de forma habitual, pues es el profesor el que normalmente prepara las preguntas basadas en el texto. No obstante, los ejemplares de lengua producidos mediante este proceder muestran una acertada identificación de los puntos principales de la narración por parte de los aprendices-lectores, lo que, por otra parte, es indicativo de una profunda asimilación de los acontecimientos narrados, y una apropiada aplicación de las estrategias lectoras a su alcance.

De todo lo expuesto se infiere, por tanto, que la actividad propuesta constituye una valiosa herramienta tanto para focalizar la atención de los alumnos en los aspectos esenciales del texto, como para promover el ejercicio de los mecanismos de comprensión lectora en general.

### MUESTRA 3:

1.

B: Se puede!  
C: ¿Pero dónde?  
B: En el fin del arco iris  
C: Pues voy a decir a Mulata para preparar los Caballos  
B: Hagale pues! Prepares uno para mi también  
C: Vamos del desayuno hasta el fin del mundo.  
B: Sabes quien nos puede ayudar?  
C: ¿Mulato?  
B: Si

2.

Dos palabras son:  
\* Perteneces a  
Belisa: Me perteneces.  
Coronel: Tus palabras me han intrigado.  
Belisa: Algún día, tarde o temprano vas a ser mío.  
Coronel: Y yo, con mis sueños de dirigir el mundo, perdido en el sueño de ser ~~tu~~ el dueño de tu amor...  
Belisa: En el juego de amor no hay dueños sino obedientes del amor.  
Coronel: Yo siempre, encantado puedo ser el obediente de tu amor.  
Belisa: Y este amor no te traicionará nunca.

3.

① comida  
② Salud  
Coronel: Y el amor son lo más importante en esta vida.  
Entonces podemos ~~dejar~~ dejar todo y viajamos a donde queramos.  
Coronel: Por tu amor viajaría adonde sea  
B: Vale, escapemos <sup>mañana</sup> en crepúsculo  
Coronel: Por esas dos palabras ya estoy hechizado y voy adonde y cuando me lo digas.

4.

¡Salvame! Amor!  
~~B. Perteneces a Belisa~~  
¡no se el amor, soy coronel!  
¿y qué? El amor no tiene un ~~trabajo~~  
- Si, pero si sigue el amor, no voy a seguir mi pasión  
- Tienes que decidir, amor mío, cual es tu pasión... Ser dueño de este país o ser dueño de mi amor que nunca terminará.  
- es un cliché. La vida es corta y quiero meter mi punto al mundo.  
- Vete a la mierda. Mis dos palabras te van a ahorar.

5.

- Belisa: ¡Buscala Belisa!  
 → Soy Coronel, No puedes darme ordenes.  
 → Pero las dos palabras tienen poder.  
 Buscar Belleza es importante para  
 tu vida y felicidad.  
 → ~~este~~ veo la lettera en la silla de la  
 presidencia.  
 → Entonces lo megeres ~~que~~  
 buscarla  
 → Fuera mujer! Fuera!  
 → ¿Escapas de tus sueños? ahora  
 → Yo nunca escapo! Mis amigos escapan.  
 → Si no quieres encontrar con tus  
 sueños yo puedo irme de repente.  
 → Si. Vete!

6.

belisa ~~passion~~ mata  
 C - es muy importante tener poder ~~de~~ y necesito  
 estas dos palabras  
 b- ~~ignomacia~~ ignorancia, tambien...  
 b2.  
 C ¿Entonces tengo tres palabras ahora?  
 b- si porque es mi trabajo/pasion y te digo que con  
 la ignorancia te mata tambien  
 C Pero lo que quier es ser presidente, como van  
 a ayudar me?  
 - te ayudara con saltar tu vida Vole genial.

En la muestra 3 se exhiben seis de los diálogos simultáneos creados por los alumnos durante la actividad “Escritura de conversación creativa”, cuyo objetivo consistía en poner palabras a una escena clave del relato leído que no tenía diálogo, y ser escenificadas posteriormente ante la clase.

La brevedad de las intervenciones de los participantes en los diálogos elaborados da cuenta del carácter activo que la tarea efectuada imprimió a la dinámica del aula. Los alumnos, absolutamente involucrados en las conversaciones mantenidas con sus compañeros, llevaron a cabo la actividad con un ritmo realmente frenético. A pesar del entusiasmo mostrado por los aprendices, y de que la docente no puso un límite de intervenciones en los diálogos, la media de estas últimas por alumno y conversación es solamente de tres. Este hecho no se traduce en una escasa calidad de los materiales producidos, sino muy por el contrario, en unas ágiles conversaciones dotadas de ingenio, vivacidad y hasta comicidad en algunas ocasiones –es el caso del final del diálogo 4: “Véte a la mierda [sic]. Mis dos palabras te van a ahogar”.

Las deficiencias gramaticales detectadas en los textos analizados se localizan en la desacertada elección de las formas verbales en algunos casos: “viajamos” por “viajar”, “sea” por “fuera”, “quiera” por “quiere”; en la formulación del modo imperativo: “Hagale” por



“Que lo haga” y “Prepares” por “Que prepare”; en la selección del vocabulario: “obediente/s” por “esclavo/s”, “se” por “conozco” o “saltar” por “salvar”, e incluso en alguna traducción literal del inglés indebida: “To put my point”, traducido al español en el texto 4 como “poner mi punto”, en vez de “exponer mis razones”. También se aprecian ciertas omisiones del artículo indefinido: “[el] crepúsculo”, “[el] dueño”, “[la] belleza”, “[la] felicidad” o “[la] ignorancia”, y del pronombre de objeto directo: “decir[le]” (texto 1) y “dejar[lo]” (texto 3) en dos ocasiones.

Es notorio el extenso uso de signos exclamativos e interrogativos, usados ambos como recursos estilísticos para reforzar lo expresado y como marcadores de unas conversaciones que se aprecian apasionadas en todos los casos, tono por otra parte muy apropiado al carácter de los protagonistas de la historia de Isabel Allende. Así por ejemplo: “Se puede!”, “¿Pero donde?”, “Hagale pues!”, “Salvame amor!”, “¿Y qué?”, “Buscala Belisa!”, “Fuera mujer! Fuera!” o “Yo nunca escapo!”, entre otros. Además del tono exaltado empleado, en los textos creados se observa la adecuación de los diálogos al contexto donde se sitúa la narración y al papel de los personajes representados en cada uno de ellos. Ello se advierte en la continua referencia a los acontecimientos acaecidos en el relato: “Sabes quien nos puede ayudar? ¿Mulato?”, “Por esas dos palabras ya estoy hechizado”, “Y yo, con mis sueños de dirigir el mundo”, “las dos palabras tienen poder”, “lo que quier[o] es ser presidente”, etc., así como en el léxico utilizado: sueños, poder, pasión, presidente, dueño, enemigos, palabras, hechizado, etc., fiel reflejo tanto del carácter como de los deseos de los personajes protagonistas.

En su conjunto, las conversaciones resultantes de esta actividad destacan por su coherencia semántica y adecuación pragmática, al tiempo que denotan la habilidad de los alumnos en la práctica escrita, al producir *in situ* y con una celeridad asombrosa unos diálogos de una corrección formal suficientemente meritoria, teniendo en cuenta el ritmo de redacción mantenido durante la ejecución de la actividad. Por otra parte, la identificación de los aprendices con el rol que defienden en cada una de las conversaciones creadas, y la hábil manipulación de los pormenores de la lectura llevada a cabo, son indicio cierto de la interiorización de la lectura realizada. Finalmente, es reseñable el potencial de la actividad planteada para estimular la capacidad creativa y la destreza escrita de los alumnos, puesta de manifiesto en la producción de discursos propios a partir de la debida apropiación del texto literario original.


#### MUESTRA 4:

1.

**MI DISCURSO POLÍTICO**

La... querida... gente de este pueblo.  
 preciso...  
 Estoy aquí hoy para decirles que  
 después de los... elecciones... si me  
 eligen... como... presidenta... voy a...  
 dedicarme... con mi... equipo de políticos  
 a... bienestar de este pueblo. Este pueblo  
 tiene muchos recursos y potencial  
 para desarrollarse en una manera  
 respetuosa... su... protegiendo... medio ambiente.  
 Trabajemos... que trabajar juntos para  
 lograr... nuestros metas como la igualdad  
 de mujeres y hombres, un mejor sistema  
 de educación, una cultura ecológica  
 y un sistema sanitario que es más  
 humana y gratis. Nosotros lo merecemos  
 y podemos lograrlos si unimos nuestras fuerzas.  
 Estoy lista a dedicarme a vosotros como vuestra  
 presidenta de futuro.

Muchas gracias!




2.

Queridos compatriotas,

**MI DISCURSO POLÍTICO**


Encaro a vuestra presencia como la candidata  
 de la presidencia. Pero tenéis que saberlo que no  
 como un candidato del político. Yo no quiero  
 hacer político tampoco ser uno. Os prometo que  
 no voy a ser una política, no voy a ser un  
 política que ya había visto todo el mundo y  
 desgastado los políticos viejos, los políticos  
 hacen negocios por sus cuentas. Yo digo que basta  
 ya! Nuestro país y el mundo ya no necesita  
 políticos que hablan con intenciones secretas.  
 Cuando yo sea la presidenta, seréis vosotros  
 el presidente. Gobernaremos el país todas juntas.  
 Tendréis palabra hasta lo mejor asunto que lo  
 más grande. Si queréis decir vuestra palabra  
 sobre el futuro de nuestro país, tendréis toda  
 oportunidad con una nueva sistema a través de  
 internet. Hacedme presidenta para que el presidente  
 de nuestro país no haya políticos, solo os sirva.  
 Recordad, basta ya con los políticos!!



3.

**MI DISCURSO POLÍTICO**

Estimados Señores y Señores; a sea <sup>mis</sup> amigos y amigos  
 Me siento muy privilegiado de tener una  
 suena: realigada con sus ~~existencias~~ <sup>después de</sup>  
 Este país no necesita dictadores. <sup>después de</sup>  
~~sesión~~ <sup>después de</sup> Todas potencias pueden  
 ejercito por representantes de voceros  
 en legislativa, ejecutivo y judicial  
 y todas pueden ser independientes  
 Pero por festivos y relaciones  
 internacionales si me apoyaron  
 Puedo representar el país  
 que funcionará con sus <sup>hijos</sup> <sup>tiene un vestido militar</sup>  
 Graus a ~~ustedes~~ <sup>ustedes</sup> <sup>es el tiempo</sup>  
 Vive libertad igualdad y  
 PAZ en país y en el mundo  
 Si respetamos todas culturas, religiones, <sup>generos y</sup>  
 nat. ~~religiosas~~ <sup>religiosas</sup> <sup>para</sup> <sup>disfrutar</sup> <sup>tranquilidad</sup>  
~~organizar~~ <sup>organizar</sup> <sup>para</sup> <sup>disfrutar</sup> <sup>tranquilidad</sup> llegar a felicidad




4.

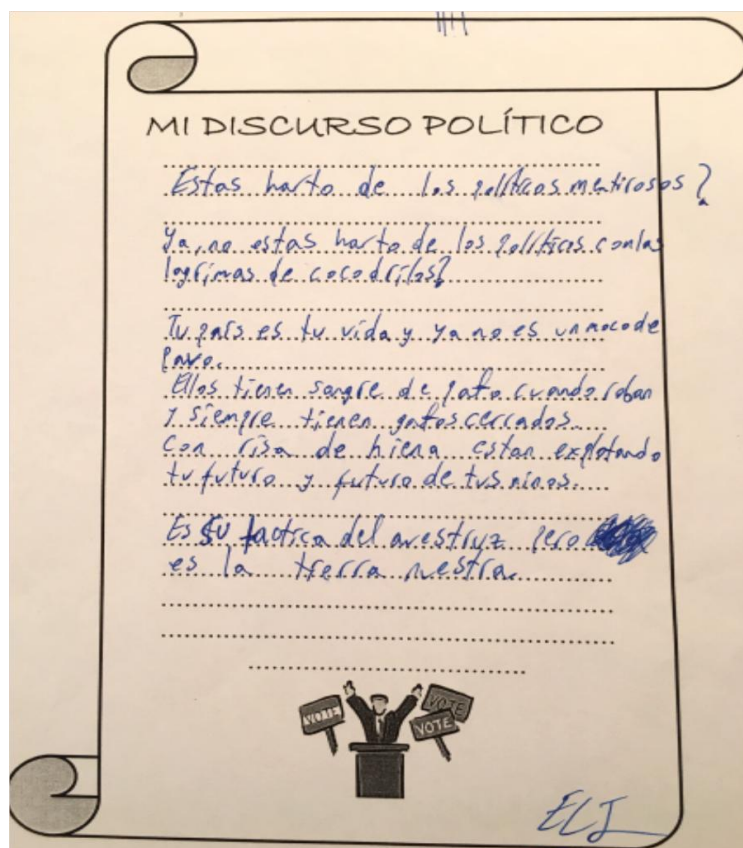
para el Coronel

**MI DISCURSO POLÍTICO**

Los ciudadanos del país nos <sup>son</sup>  
 del universo <sup>hermoso</sup>  
 Estoy con ~~para~~ <sup>para</sup> progresos juntos y  
~~claros~~ <sup>claros</sup> <sup>con</sup> <sup>un</sup> <sup>equipo</sup>  
 pequeño ~~hechos~~ <sup>hechos</sup> <sup>lógicos</sup> <sup>casos</sup> y  
 espero que ~~hagamos~~ <sup>hagamos</sup> <sup>invitos</sup>  
~~Te prometo~~ <sup>Te prometo</sup> los mejores  
 gustos del mundo. Frutas, ~~comer~~ <sup>comer</sup> y  
 todos los ~~comidos~~ <sup>comidos</sup> <sup>con</sup> <sup>la</sup> <sup>mejor</sup> <sup>abar</sup>  
 Te prometo la ~~sentir~~ <sup>sentir</sup> <sup>mejor</sup> <sup>abar</sup>  
 mundo y ~~te~~ <sup>te</sup> <sup>prometo</sup> la prosperidad.  
 Por último te prometo el ~~paraíso~~ <sup>paraíso</sup>  
 en el mundo sin mis ~~prometas~~ <sup>prometas</sup>  
 sera falso siempre ~~podeis~~ <sup>podeis</sup> <sup>creer</sup> a  
 otro mentiroso. Te salud con mis mejores  
 deseos y el Dios ~~te~~ <sup>te</sup> <sup>benedice</sup> <sup>siempre</sup>



5.



La actividad durante la lectura “Yo, presidente” produjo textos de mayor extensión en relación a los materiales recabados previamente, debido en parte a que la tarea se llevó a cabo en casa, por lo que los alumnos tuvieron más tiempo para la reflexión sobre el tema propuesto y para la construcción del texto, y en parte porque se apreció un afianzamiento de las capacidades lingüísticas de los aprendices a medida que transcurría el taller, lo que resultó en un aumento de la longitud de sus producciones y en una perceptible mejora de la destreza escrita de las mismas.

La elaboración del discurso político que Belisa prepara expresamente para el Coronel en el relato, que después debía ser leído al conjunto de la clase, obtuvo una entusiasta respuesta por parte de los estudiantes. En la muestra número 4 se exponen cinco de los discursos creados, en los cuales se advierte la adecuación de su estructura textual al tipo de discurso solicitado en la actividad, esto es, el discurso político. Ello se aprecia en los aspectos que siguen:

- La alusión directa al público al que va dirigido el discurso al comienzo del mismo en las muestras de lengua 1 a 4: “La querida gente de este pueblo

precioso”, “Queridos compatriotas”, “Estimados Señoras y Señores; o sea, mis amigas y mis amigos” y “Los ciudadanos del país más hermoso del universo”. Por su parte, la muestra número 5 comienza el discurso –el más breve de los presentados– dirigiéndose directamente a un “tú” hipotético que representa a cada uno de los ciudadanos del país.

- La exposición de los puntos clave de la campaña electoral y la argumentación detallada de los objetivos y promesas al pueblo en general, con el fin de obtener su apoyo en las urnas, en los discursos 1 a 4: “Tenemos que trabajar juntos para lograr nuestras metas como la igualdad de mujeres y hombres, un mejor sistema de educación (...)” (discurso 1), “Gobernaremos el país todos juntos (...) con una nueva sistema a través de internet” (discurso 2), “Vive libertad igualdad y PAZ en país y en el mundo” (discurso 3), “Te prometo los mejores gustos del mundo (...) y te prometo la prosperidad (...) te prometo el paraíso en el mundo” (discurso 4). El discurso 5, por el contrario, se limita a hacer un libelo contra el gobierno existente, con el aparente objetivo de despertar la conciencia de los ciudadanos.
- El uso de léxico relacionado con la política en todos los discursos elaborados: elecciones, candidato, presidente, presidencia, sistema, gobernar, poderes, representantes, progresar, etc.
- El empleo de recursos lingüísticos para acercarse al público receptor del discurso y resultar más convincente. Así, encontramos el uso de la primera persona del plural en los discursos 1 y 2: “Tenemos que trabajar juntos” o “Gobernaremos el país todos juntos”; la utilización alterna de las formas del “vosotros”, “nosotros” y “ustedes” en el discurso 3: “si me apoyáis”, “Gracias a ustedes” o “Si respetamos”, y del “nosotros”, “tú” y “vosotros” en el número 4: “hemos logrado muchas cosas”, “Te prometo” o “siempre podéis creer”. La muestra número 5, de nuevo diferente a las demás, se acoge al uso del “tú” para dirigirse a la audiencia en todo su desarrollo.

También es notorio el empleo de la reduplicación como estrategia para captar la atención del público en la mayoría de los textos elaborados: “No voy a ser... no voy a ser...” (discurso 2); “Te prometo... Te prometo... y te prometo” (discurso 4); “Estas harto... estas harto...” (discurso 5), así como el

uso de las preguntas retóricas en el texto número 5: “Estas harto de los políticos mentirosos?” y “Ya, no estas harto de los políticos con las lagrimas de cocodrilos?”.

- El cierre de los discursos con un sucinto resumen de lo argumentado o una consigna breve a modo de despedida: “Estoy lista a dedicarme a vosotros como vuestra presidente de futuro” (discurso 1); “Recordad, basta ya a los políticos!!!” (discurso 2); “Si respetamos todos culturas, religiones, generos y naturaleza nos vamos a llegar a felicidad” (discurso 3) y “Te saludo con mis mejores deseos y el dios es bendicen siempre...” (discurso 4). El texto 5 también utiliza como cierre un enunciado que recoge lo expresado en su alocución, aunque en la misma línea metafórica del discurso creado: “Es su táctica del avestruz pero es la tierra nuestra”.

Como se observa en los ejemplos ofrecidos a lo largo de la exposición de los rasgos discursivos de los textos producidos por los alumnos, el cumplimiento de las reglas morfológicas, sintácticas y ortográficas no es del todo completo –como es de esperar, por otra parte, tratándose de aprendices de lengua–, logrando una mayor aproximación a estas en el caso de los discursos 1 y 2. No obstante, hay que señalar que el mensaje contenido en los diferentes discursos políticos creados se advierte comprensible en un grado muy elevado, aumentando esta con la ayuda de los elementos prosódicos y gestuales empleados por los aprendices durante el pronunciamiento de los discursos realizado ante la clase.

En relación al discurso número 5, cabe destacar que el hecho de crear un discurso utilizando las expresiones metafóricas estudiadas durante las sesiones cuatro y cinco del taller en todas sus partes –la actividad estudiada pertenece a la sesión 9–, denota el profundo impacto causado por la instrucción en el lenguaje figurativo en el autor del texto. Por otra parte, el uso consciente de la metáfora como estrategia de comunicación es síntoma de la incorporación de esta a sus conocimientos de la lengua meta, hecho muy deseable que confirma el éxito de la intervención didáctica.

A pesar de la existencia de distintos niveles de corrección formal en la elaboración de los discursos, y de la distancia del último de ellos con respecto al resto en casi todos los aspectos analizados, se evidencia la adecuación del total de los escritos producidos a lo solicitado en la tarea planteada. Asimismo, es de notar que la edad y la experiencia previa de

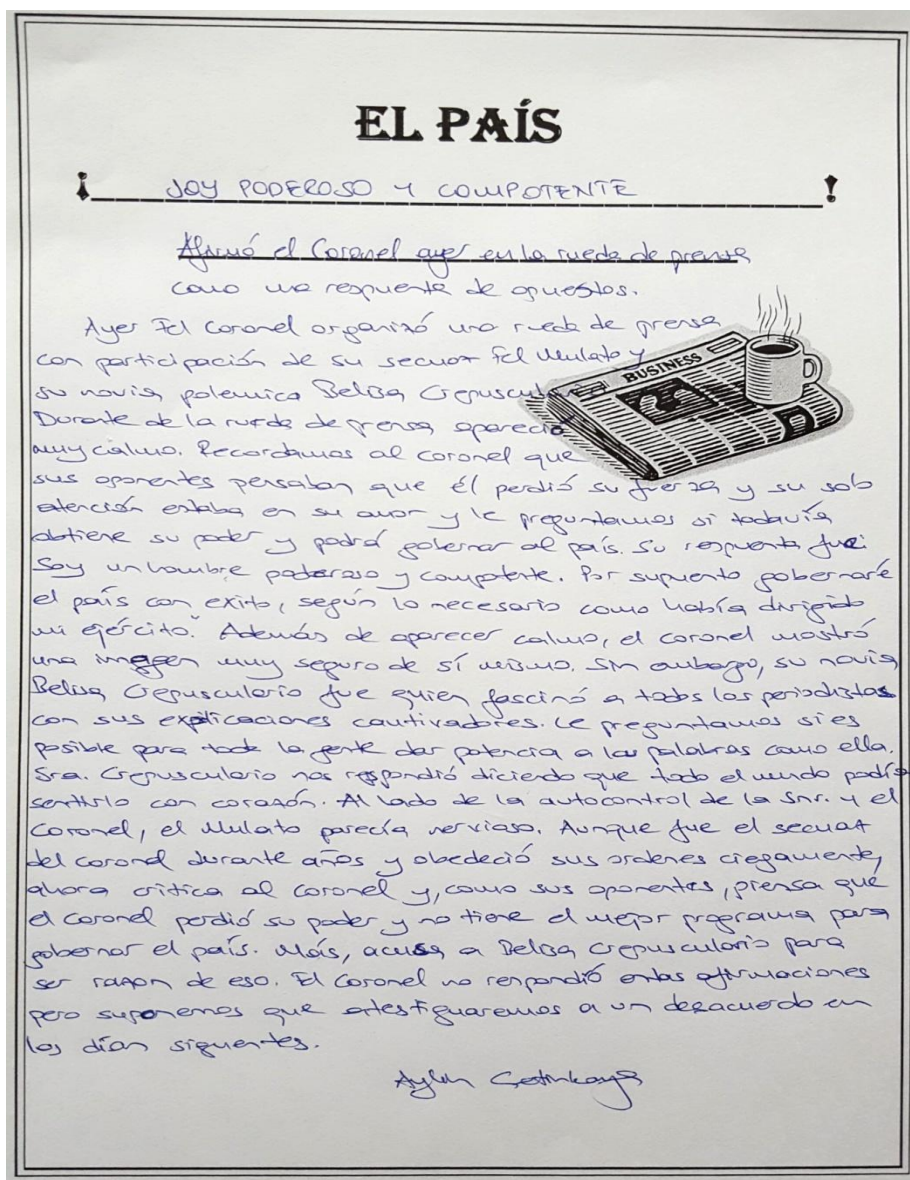


los participantes del taller en el tema propuesto, evidenciado en el hábil manejo del registro político, contribuyeron significativamente al éxito de la actividad.

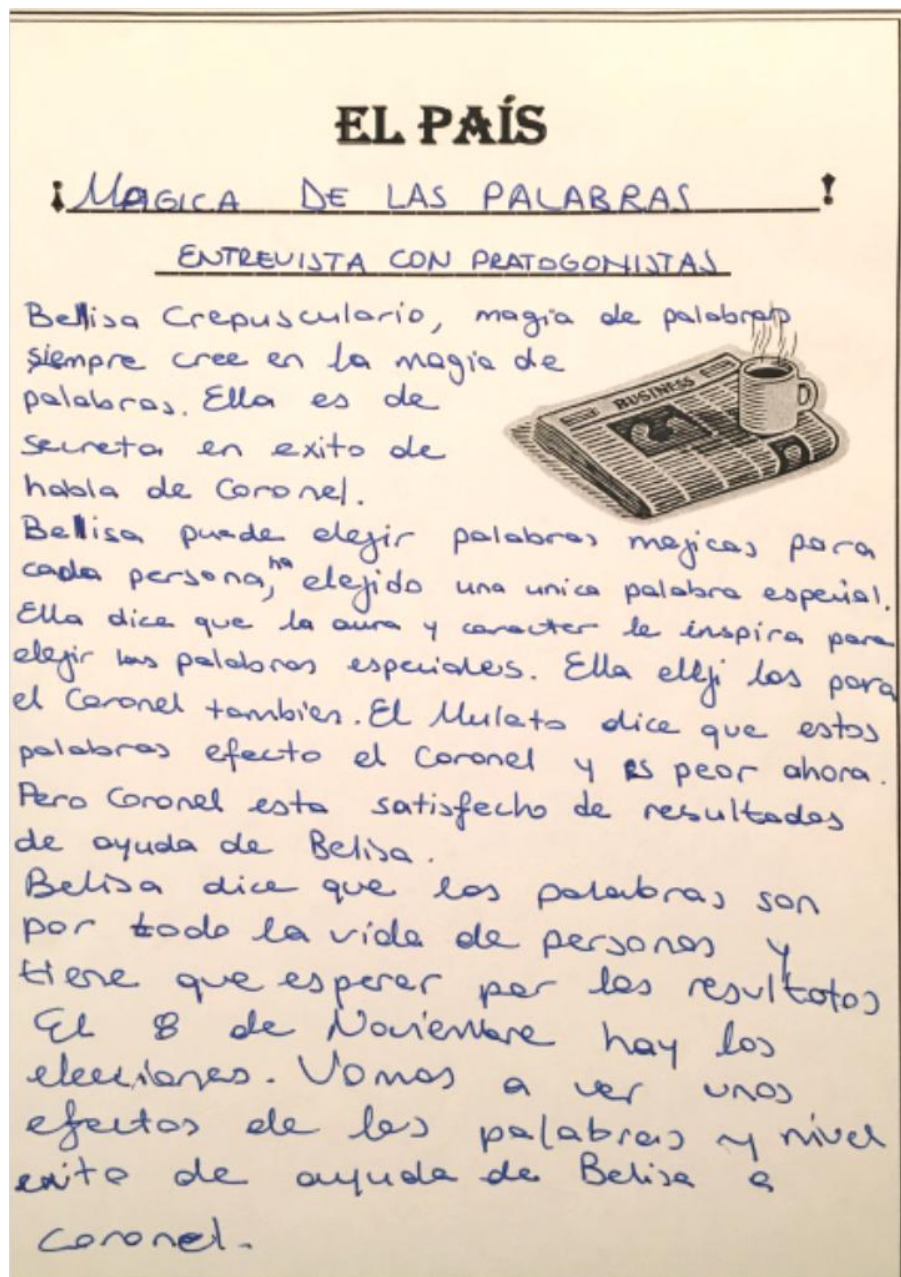
La satisfactoria puesta en práctica de la actividad presentada confirma una vez más que el texto literario elegido, junto con la tarea proyectada a partir del mismo, funcionan como elementos inspiradores de la capacidad imaginativa y creadora de los aprendices, así como de útiles mecanismos didácticos para poner en funcionamiento las estrategias productivas, las habilidades lingüísticas, los conocimientos adquiridos y las experiencias previas de los alumnos, con el objeto de llevar a efecto la tarea requerida y generar aprendizaje en el proceso.

#### MUESTRA 5:

1.



2.



La actividad de poslectura “Noticia en el periódico”, programada para ser llevada a cabo en el aula tras la rueda de prensa efectuada con los protagonistas del relato “Dos palabras”, y consistente en la redacción de la noticia para el periódico de dicha rueda de prensa, hubo de ser realizada por los aprendices en casa, convertida en tarea final de la secuencia didáctica por motivos de tiempo.

En esta ocasión, se presentan dos ejemplos de las producciones recogidas, cuya extensa longitud da cuenta del mayor tiempo destinado a su composición y elaboración. Aunque la



docente no ofreció directrices expresas de cómo debían estructurar la redacción de la noticia, los alumnos recurrieron de modo adecuado a los recursos lingüísticos y estilísticos propios del registro periodístico, el cual se advierte diestramente observado en los materiales escritos seleccionados, como vemos a continuación:

NOTICIA EN EL PERIÓDICO 1: Tras una primera lectura de la noticia, el texto se percibe completamente comprensible, hecho al que sin duda contribuyen la apropiada estructuración del discurso –Titular, subtítular, comienzo, desarrollo y conclusión–, así como el uso de abundantes marcadores cohesivos que sitúan los acontecimientos en su contexto y guían la narración a lo largo de su desarrollo: “Ayer”, “Durante de la rueda de prensa”, “Además”, “Sin embargo”, “Aunque”, “en los días siguientes”, etc.

Es de destacar el cuidado otorgado por la autora del texto al titular y al subtítular de la noticia, pues resumen clara y brevemente la postura del Coronel ante sus enemigos, al tiempo que capta la atención del lector desde el inicio. Asimismo, tanto el comienzo como el final de la noticia cumplen debidamente su función: contextualiza los hechos el primero, y utiliza una frase de cierre que deja una puerta abierta a futuros acontecimientos, el segundo.

El resultado es un texto totalmente cohesionado y coherente en todas sus partes, a pesar de los “deslices” léxicos encontrados en algunas ocasiones, como por ejemplo: “compotente” por “competente o capaz” (aunque en este caso parece tratarse más de un error ortográfico que léxico), “opuestos” por “enemigos”, “calmo” por “tranquilo”, “obtiene” por “posee”, “potencia” por “poder” o “atestiguaremos” por “presenciaremos”.

También se aprecian en el texto ciertos cambios de orden sintáctico: novia polémica, su ~~sele~~ atención estaba [únicamente] en su amor; alteraciones de género: imagen muy seguro, explicaciones cautivadores, *la* autocontrol, así como el uso innecesario de algunas partículas lingüísticas: Durante ~~de~~ la rueda de prensa, atestiguaremos ~~a~~, o por el contrario, su omisión indebida: con [la] participación, con [el] corazón, [la] razón, no respondió [a], que apuntan a descuidos de redacción.

No obstante, ateniéndonos a la magnífica estructura textual y la destreza escrita observada en el conjunto de la redacción, las inexactitudes de vocabulario halladas no parecen indicar graves dificultades léxicas por parte de la aprendiz, sino más bien se perciben como leves lapsos que no afectan a la comprensión general del discurso, razonamiento que

consideramos igualmente aplicable al resto de las incorrecciones gramaticales o sintácticas indicadas.

Aunque en ocasiones se trasluce la opinión personal de la autora de la noticia, como por ejemplo en: “(el Coronel) apareció muy calmo”, “el Coronel mostró una imagen muy seguro de sí mismo”, “Belisa Crepusculario (...) fascinó a todos los periodistas con sus explicaciones cautivadores” o “el Mulato parecía nervioso”, en general, esta se remite a los hechos ocurridos de forma objetiva, tomando la debida distancia con respecto a los sucesos narrados, lo que muestra su hábil dominio del registro periodístico empleado.

Con el fin de lograr el propósito informativo del texto desde el distanciamiento personal señalado, la alumna hace uso de recursos lingüísticos como el empleo generalizado de la tercera persona “nosotros”; el discurso referido; la utilización de nombres propios y pronombres personales para referirse a los personajes entrevistados, o la introducción de citas textuales de estos últimos en el discurso, como en: “Su respuesta fue: “Soy un hombre poderoso y compotente. Por supuesto gobernaré el país con éxito (...)”. Por otra parte, el estilo claro, conciso y sencillo utilizado por la estudiante en la redacción de la noticia, caracterizado por el escaso uso de adjetivos y el empleo mayoritario de formas verbales simples en la narración de los hechos, dota al texto del ritmo ágil identificativo del lenguaje periodístico.

NOTICIA EN EL PERIÓDICO 2: La segunda noticia se advierte más breve y escueta que la número 1, tanto en extensión como en la exposición del desarrollo de la rueda de prensa. Al igual que la anterior muestra analizada, la organización textual se percibe adecuada al discurso periodístico requerido en la actividad: Titular conciso y sugerente para atraer la atención del lector; subtítular que resume el contenido principal de la noticia; comienzo que sitúa los hechos de los que se va a informar; relato de los pormenores de la rueda de prensa, y cierre abierto a eventuales sucesos derivados de lo expuesto.

Pese a la casi total ausencia de conectores a lo largo del discurso —únicamente se aprecia el uso de la conjunción “pero” en una única ocasión, e “y” en varias—, el texto refiere satisfactoriamente la noticia, advirtiéndose comprensible desde la primera lectura. Esto se debe al continuo recurso a los nombres propios y a los pronombres personales para identificar a los personajes a los que hace alusión, lo que permite el apropiado seguimiento de la información ofrecida. Así pues, al inicio de cada enunciado, la autora de la noticia introduce bien un nombre, o bien un pronombre personal que lo sustituye: “Belisa Crepusculario (...)”

Ella (...)” (x2), “El Mulato (...) Pero Coronel (...)” y “Belisa dice (...)”, lo que dota al texto de la debida cohesión interna.

En cuanto a la corrección formal del discurso, se aprecia la confusión de los vocablos “mágica (x1) o magia (x1)” por “maga”, “habla” por “discurso (político)” y “hay” por “son”; la elipsis de numerosos artículos definidos: [los] protagonistas, [las] palabras, [el] caracter, [el] Coronel, [los] resultados, etc.; la construcción verbal inapropiada: inspira[n], “elegi” por “eligió” o “efecto” por “afectan”, o la confusión de género: *la* aura, *estos* palabras, *todo* la vida o *los* elecciones, entre otras inexactitudes gramaticales y sintácticas como en el caso de “Ella [las] elegi las”. Sin embargo, a pesar de su cuantioso número<sup>133</sup>, las faltas observadas en el texto no empañan el diestro desempeño de su autora en la utilización de los recursos lingüísticos, estilísticos y pragmáticos a su alcance para comunicar eficazmente la noticia. De hecho, cabría postular incluso que ese elevado número de errores tiene un aspecto positivo: supone que la alumna se ha atrevido a asumir riesgos, a “ir más allá de su propia competencia” en aras de ofrecer un texto más ambicioso desde el punto de vista comunicativo; esto constituye, en última instancia, uno de los principales acicates para el progreso del aprendizaje.

Por otra parte, el estilo utilizado por la aprendiz es sin duda adecuado al contexto de la narración, en el que se observa el uso de frases cortas y formas verbales simples, así como el empleo de la tercera persona –“Vamos a ver”– y la ausencia total de adjetivos que describan los acontecimientos. Asimismo, la estudiante se abstiene en todo momento de ofrecer su percepción de los hechos, lo cual proporciona mayor objetividad a la información referida. En líneas generales, con un estilo narrativo sencillo y vivaz, propio de la lengua empleada en la prensa, se constata que la alumna redactora de la noticia logra transmitir la información deseada de forma satisfactoria.

En suma, del análisis de las muestras de lengua analizadas se colige que, aun a diferente nivel de dominio del idioma meta, como se ha advertido durante el estudio de las mismas, ambas producciones atienden con eficacia la tarea solicitada. Del mismo modo, del amplio uso de recursos y estrategias de la lengua para conseguir la correcta adecuación de los textos al discurso periodístico, se infiere la capacidad de la actividad diseñada para activar los

---

<sup>133</sup> Por su naturaleza de base, los errores gramaticales y sintácticos hallados en el texto revelan que el nivel de lengua de la alumna que redactó la segunda noticia es inferior al observado en la primera producción.

conocimientos y habilidades lingüísticas y pragmáticas de los alumnos con objeto de llevar a cabo con éxito la comunicación.

## Secuencia didáctica 7

Actividades de prelectura, durante la lectura y tarea final de la novela *Aura*, de Carlos Fuentes.

MUESTRA 1:

1.

Felipe acepta el trabajo.  
Empieza a trabajar y su vida cambia totalmente.  
Los catastrofes empiezan a ocurrir en su vida.  
Se arrepiente aceptar el trabajo.  
Intenta ~~dejarlo~~ pero los empresarios no le permiten.  
Sufre muchísimas agonías. porque los empresarios  
son personas diabólicas.  
Cuenta a uno de sus amigos lo que pasa en trabajo  
y proximo día se encuentra a su amigo muerto.  
Por miedo, continua un tiempo más trabajar allí.  
Un día, no se puede soportar más y se suicida.  
Ayuda

2.

no piensen que esto es importante y sigue su vida normal  
y en un momento dado en futuro ve la anuencia de nieve y lo  
aplica. Pero lo rechazan. Esto lo hace loco pero quiso conocer  
la persona que ~~soprecieron~~ la posición. ~~La~~ ~~una~~ ~~de~~ ~~esta~~ ~~pe~~  
la se encontró en la escuela y se convirtieron amigos pero en  
tiempo ~~la~~ amistad se convierte a amor porque  
tienen muchas cosas comunes. La historia  
es sobre ~~su~~ su amor.  
Mehmet Berk  
Demir

3.

Hay algo quien conoce Felipe muy bien. Por eso me lo este anuncio en el periódico. El empleador aquí tiene una oferta para Felipe y ya esta seguro que solo Felipe ~~podría~~ sera ~~el único~~ adecuado.

Felipe va ir Donceles 815 y va a ver que un alumno de pasado ahora ~~ahora~~ es un editor y quise trabajar con Felipe.

E.I.

4.

Felipe piensa que este anuncio es exactamente para él y va a esa dirección ~~para~~ ~~la~~ entrevista. Acepta el trabajo. Al camino hacia la entrevista ve un gato negro pasando al frente de él y piensa que <sup>no</sup> va a traer mala suerte pero no hace caso. En el trabajo conoce a una mujer francesa y se enamora de ella y empieza vivir juntos. La mujer tiene un gato negro en su casa y eso le hace recordar ese día de la entrevista y el gato negro lo que vio en la calle. La mujer puede ~~ver~~ ver los auras de la gente y dice que el color del ~~su~~ aura <sup>de Felipe</sup> es ~~es~~ ~~es~~ dorado que es un color divino y difícil de encontrar.

Él se pone famoso y todo el mundo va a visitarle para que les ayude. Ayudando a la gente su aura se vuelve más y más dorado. ~~Él~~

5.

Decidí a solicitar por este empleo que fue designado para mí. Cuando llega al casa, la puerta estaba abierta. Alguien me grita: "Venid a dentro". Entre a casa lentamente pero no hubo mucho luz para encontrar mi camino. Le voy me ha hipnotizado y ~~me~~ continue llevándose. Estaba ordenando lentamente y entre una habitación grande con poca luz. Me dicen: "Espera". ~~Me dice mis cosas en este momento~~ ~~para~~ ~~después~~ Cuando yo mira a la habitación, he visto lo otros candidatos y ellos me parecen mucho como idénticos. Y nadie habla hasta que una vieja mujer llega. ~~Y nadie~~ ~~habla~~ Esto es fin de este capítulo.

Efe

6.

Felipe Montero sale de la cafetería y va directamente a su casa. Para llamar a sus amigos que si le habian hecho una broma. Pero ningún de ellos tienen respuestas. Él ~~habia~~ Entonces empiezo a pensar de sus enemigos en Chile que le ~~habian~~ amenazado y ~~pinea~~ una reunión con el ex-ministro de Mexico que su gran amigo para preguntarle si sabe algo de los agencias de FBI en Mexico. Cómo habia exiliado de Chile durante el gobierno de Pinochet, ya sabe que le perseguían los del FBI. Su amigo no sabe nada de ellos ~~se~~. Reliése una llamada de Francia, de Sorbona, de su universidad que le dicen que ya han quitado su grado de historiador. Se ~~pone~~ loco Felipe ~~ay~~ empieza a dudar de su misma. Piense de sus últimos años con su psicólogo que le habian hecho un test de ~~schizophrenia~~. Empieza a dudar otra vez que ya no habia cogido su resultado.

Destte



7.

Felipe Montero, tu, irás hacia la ~~ubicación~~ ubicación que se ha puesto en la oferta.  
Una calle un poco falta de luz, ya verás un gato negro paso por frente  
de ti. Te acercas mas y mas en cada paso hacia la puerta. El gato ahora  
esta en el derecho de la ventana mas cerca, buscando comida en uno  
cojín medio cortado, se puede leer algo sobre de la cojín, un addressa  
en francés.

Burok

“La cápsula del tiempo”, una de las actividades de prelectura diseñadas para la novela corta *Aura*, dio como resultado hipótesis de muy variada naturaleza. La muestra 1 recoge siete de las producciones extraídas de la actividad, seleccionadas por el diferente curso argumentativo adoptado en la continuación de la historia, así como por la diversidad en cuanto a extensión y tono empleados en su redacción. En los ejemplos de lengua presentados se observan numerosos rasgos que los diferencian, pero también que les unen:

- La longitud de las predicciones obtenidas difiere visiblemente. Desde la máxima extensión alcanzada en la muestra número 6, hasta la mínima, representada en la muestra 3, con diferente uso del espacio disponible para la ejecución de la actividad por parte de los alumnos.
- En la muestra número 5 se percibe una mayor aproximación a la línea temática del relato original con respecto a las demás. Sorprendentemente, contiene abundantes elementos pertenecientes al texto base, como por ejemplo: la puerta abierta a la llegada de Felipe a la dirección señalada, la voz que desde algún lugar oculto le invita a entrar, la escasez de luz en la casa, la sensación del personaje de hallarse hipnotizado, la habitación poco iluminada donde entra, y la aparición final de la anciana.

- La historias 5 y 7 conservan el tono de misterio del texto original, hecho al que contribuye sin duda el empleo de la primera persona en la muestra 5: “Decidí a solicitar por este empleo que fue designado para mí”, y de la segunda persona en la muestra 7: “Felipe Montero, tu, irás hacia la ubicación que se ha puesto en la oferta”, siguiendo el modelo del texto de Carlos Fuentes.
- En las producciones 4 y 7 se observa la influencia de las actividades realizadas previamente, pues en las dos aparece un gato negro, al igual que en la portada del libro mostrada a los aprendices. Asimismo, la muestra número 4 introduce el aura y el significado de sus colores como parte de la trama de la historia creada, lo que indica la conexión realizada por la alumna entre el título de la obra y la información obtenida del vídeo sobre el aura y sus colores, de acuerdo con el vídeo ofrecido en clase.
- Las muestras 1 y 6 presentan un cariz entre policíaco y de misterio, con asesinato y suicidio incluidos la primera, e inquietante desenlace la segunda. Ambas producciones desarrollan el argumento con mucho detalle, como si se tratara del guión de un *thriller* psicológico. La hipótesis 2 se decanta claramente por el posible desarrollo romántico de la historia iniciada, mientras que la hipótesis 4 reúne en una misma trama amorosa todos los elementos aparecidos en el párrafo inicial de la novela: el anuncio de trabajo, la entrevista y la nacionalidad francesa de la mujer, con los surgidos en las actividades anteriores: el aura y el gato negro. Finalmente, la muestra número 3 no desarrolla los acontecimientos de la narración, sino que ofrece un breve razonamiento del porqué de esta misteriosa oferta de trabajo, así como una escueta descripción de lo que cree que va a ocurrir en el resto de la novela.
- Los estímulos utilizados por la docente para despertar la imaginación e interés de los alumnos en la lectura se revelan muy efectivos –actividades de prelectura anteriores, portada del libro, fragmento inicial de la obra–, a tenor de las variopintas versiones de la historia surgidas a partir de los mismos.
- A nivel general, se advierte una positiva comprensión lectora del fragmento de texto presentado por parte de los estudiantes, así como la diestra aplicación de su capacidad deductiva y destreza escrita para llevar a efecto la tarea designada por la docente.

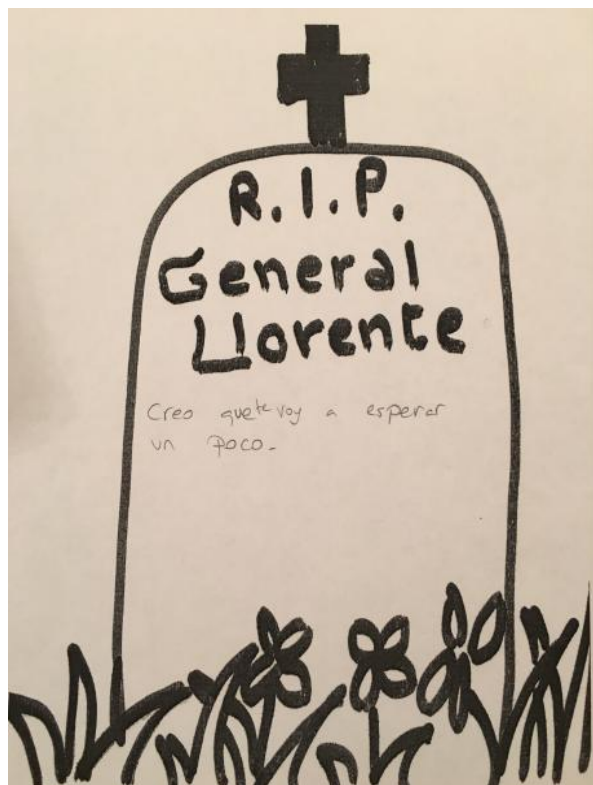


- Las incorrecciones gramaticales, léxicas u ortográficas halladas en diferentes grados en los textos, indican distintos niveles de lengua en los aprendices. No obstante, es de notar que en todos los casos la comprensión de la lectura de los sucesos relatados es satisfactoria, cumpliéndose con éxito la función comunicativa de las producciones elaboradas. Puesto que la tarea no establecía la corrección formal en la redacción de los textos como criterio, se concluye que la actividad fue conveniente y eficazmente atendida por los alumnos.

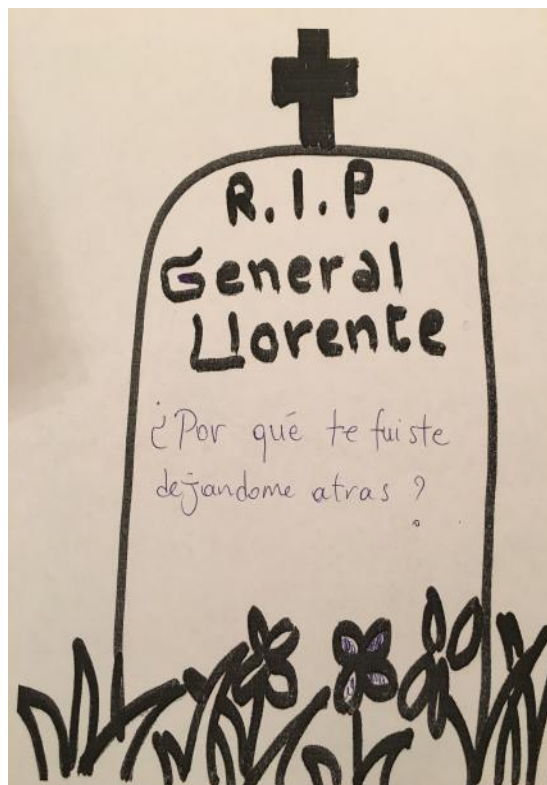
De los datos obtenidos del análisis de las muestras de lengua se deriva la validez de la tarea proyectada en la consecución del fin propuesto, esto es, la preparación de los estudiantes para la lectura de la novela *Aura*. Por su parte, y en sentido inverso, la productividad imaginativa y el interés por los sucesos venideros en la narración mostrados por los aprendices, confirma la exitosa elección del material de lectura y el elevado potencial didáctico del mismo.

#### MUESTRA 2:

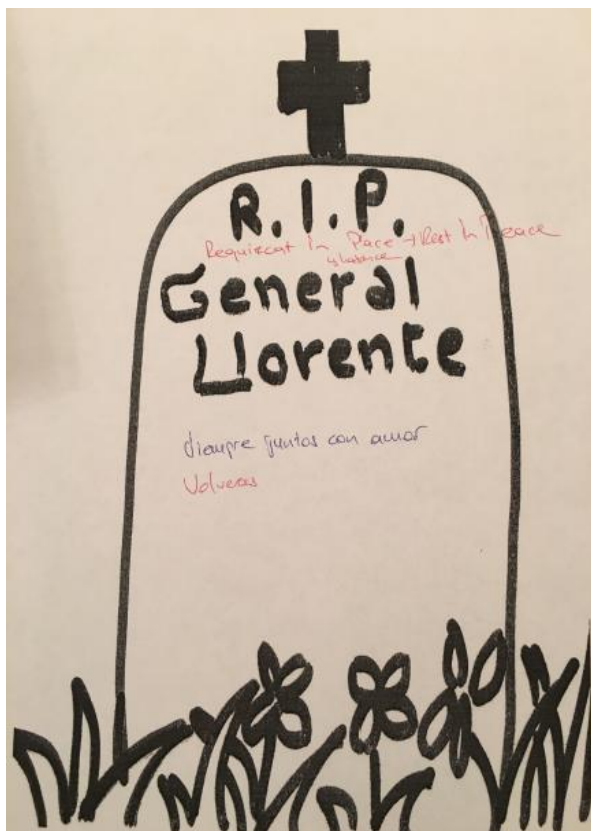
1.



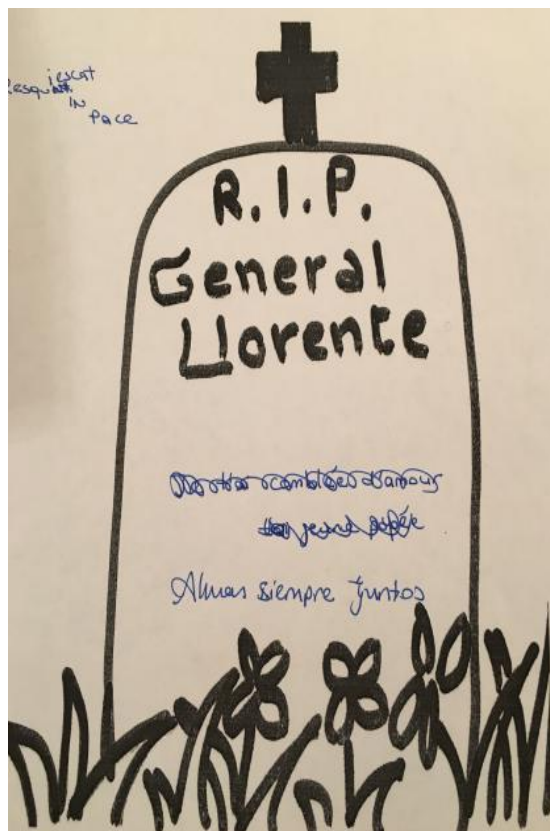
2.



3.



4.



La actividad durante la lectura denominada “Epitafio”, en la que los alumnos –en grupos de tres o cuatro– debían redactar un epitafio para la tumba del general Llorente, adecuado al carácter que se desprende de sus memorias a lo largo de la historia, obtuvo un resultado muy por debajo del deseado.

Si bien el planteamiento de la actividad no especificaba la extensión que debían tener los epitafios, las muestras expuestas destacan por su extremada brevedad, que en ningún caso supera el nivel de la oración simple. Asimismo, como es de prever, en las cortas producciones escritas se aprecian escasas incorrecciones de forma, detectadas únicamente en la ausencia de algunas tildes –“dejandome”, “atras” y “Volveras”–, y una única incoherencia de género en “Almas siempre *juntos*”.

En el tono empleado en el primer epigrama funerario –“Creo que te voy a esperar un poco”– se advierte un toque de ironía, dotando al tema de la anormal longevidad de la señora Consuelo de un humor del que carece en la narración. Por su parte, el epitafio número 2 parece recriminar al coronel Llorente su muerte prematura, lo que, en cierto modo, no resulta exento también de cierta comicidad. Por su parte, la categórica afirmación de la tercera

inscripción –“Volveras”–, enmascara una amenaza que denota la seguridad de la señora Consuelo en sus poderes para vencer a la muerte. Finalmente, las dos sentencias restantes: “Siempre juntos con amor” y “Almas siempre juntos” –correspondientes a parte del epitafio 3 y el número 4 completo, respectivamente–, de un parecido más que evidente, revelan la capacidad de los alumnos para sintetizar en una sola frase la esencia de la narración. Aun breves, por tanto, los cuatro epitafios muestran el completo dominio en el manejo del texto literario y la habilidad de los aprendices para aplicar las estrategias lectoras en la ejecución de la tarea.

Por otro lado, es notoria la desvinculación del contenido de las cuatro inscripciones con el personaje fallecido, tal como requería la actividad, dándose la circunstancia de que las tres primeras están escritas desde la perspectiva de la señora Consuelo, su viuda, –“Creo que...”, “...dejandome atras” y “Volveras”–, o desde un punto de vista impersonal en parte del epitafio número 3 –“Siempre juntos con amor”–, y en el 4 en su totalidad. Sin embargo, como queda evidenciado, los epitafios creados se hallan debidamente relacionados con los hechos acontecidos en la novela, por lo que se perciben coherentes e indicativos de la correcta comprensión de la lectura por parte de los alumnos.

Es también significativo el hecho de que la actividad no despertase un gran entusiasmo ni interés en los aprendices, lo cual, unido a los poco fructíferos resultados alcanzados, fue motivo de indagación por parte de la docente. Cuestionados los estudiantes directamente, la respuesta hallada fue que no existe una tradición arraigada de epitafios en las tumbas musulmanas actuales –al menos en las turcas–, hecho por otra parte contrastado por la propia doctoranda en sus numerosas visitas a los cementerios de este país. Así, lo habitual en las lápidas de los difuntos turcos de religión musulmana es encontrar el nombre del fallecido, seguido de la expresión “Ruhuna El Fatiha”, en la que se pide la oración “El Fatiha” –contenida en el Corán– por su alma o “ruhu”<sup>134</sup>.

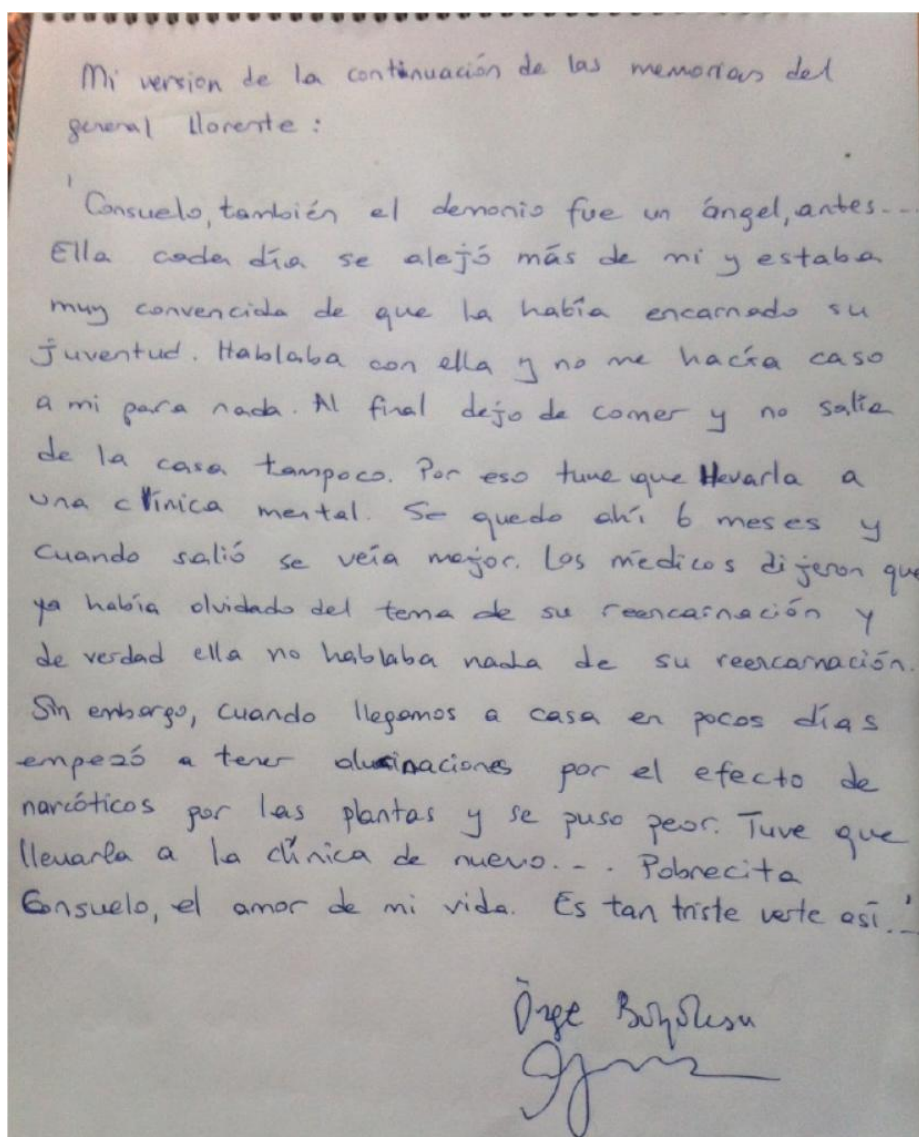
En conclusión, el que la actividad planteada obtuviera una respuesta menos entusiasta de lo acostumbrado en el taller se debió a razones puramente culturales y/o religiosas. No obstante, es de señalar que la actividad –con mayor o menor éxito– se llevó a efecto cumplidamente, y que, además del hábil tratamiento del tema observado en las breves

---

<sup>134</sup> La doctoranda se planteó en su momento modificar el diseño de la lápida en la fotocopia ofrecida a los aprendices para llevar a cabo la actividad. No lo hizo por considerar que el personaje era de origen mexicano y, de acuerdo con el texto de Carlos Fuentes, de religión cristiana, por lo que se mantuvo el diseño original para la actividad ofrecido por Collie y Slater (1987).

sentencias creadas, las circunstancias expresadas dieron lugar a un intercambio de valioso contenido cultural entre los aprendices y la doctoranda, lo cual justifica holgadamente su puesta en práctica.

### MUESTRA 3:



La tarea “Discurso apócrifo: memorias inconclusas”, que pone fin a la secuencia didáctica de la novela *Aura*, estaba diseñada en un principio para ser llevada a cabo en la clase en grupos pequeños, aunque finalmente fue realizada en casa por la necesidad de optimizar el tiempo del aula. Al disponer los alumnos de mayor tiempo para su planificación y redacción,

la tarea dio lugar a textos de una extensión considerable, de entre los cuales exponemos un ejemplo representativo.

La muestra de lengua número 3 revela una gran coherencia temática, acorde tanto con el desarrollo de los hechos narrados por el general Llorente a lo largo de sus memorias inacabadas, como con los sucesos acontecidos tras su fallecimiento, base del transcurso de la novela. La autora del pasaje recurre a la introducción de elementos clave de la historia como la reencarnación de la juventud de la señora Consuelo, la reclusión voluntaria de esta última en la casa y el cultivo de plantas narcóticas y alucinógenas en el jardín, para justificar la decisión del general de ingresar a su esposa en una clínica mental, lo que supone una continuación de la narración bastante plausible.

Además del acertado tratamiento del tema, el texto producido reproduce fielmente el estilo utilizado por el general Llorente en sus evocaciones del pasado. Pese a que la alumna no hace uso de las profusas y floridas fórmulas retóricas del general, el estilo adoptado para dar continuidad a las memorias manifiesta el mismo tono nostálgico y triste observado en el original, dando pie durante su lectura a la ilusión de que las palabras surgen de la misma fuente.

El empleo de adecuados recursos cohesivos: Al final, Por eso, cuando, Sin embargo, etc., y la apropiada elección léxica que se aprecia en la narración, permiten una lectura comprensible y fluida del texto. Este hecho, por otra parte, no es obstaculizado por las escasas inexactitudes gramaticales observadas en la muestra presentada: “se alejó” por “se alejaba”, “del tema”, “no hablaba ~~nada~~” y “el efecto ~~de~~ narcóticos ~~por~~ [de] las plantas”. Todo esto es síntoma evidente del diestro control de los recursos lingüísticos que acredita su autora.

En su conjunto, la versión personal del final de las memorias del general Llorente ofrecida se aprecia idónea en todos sus extremos, mostrando la total apropiación de la lectura alcanzada por la alumna, lo que permite la producción de un texto propio a partir del original que observa convenientemente los requisitos de la tarea en cuanto a estructura, estilo y tema. Solo cabe añadir que, dado el satisfactorio resultado alcanzado, tanto la elección del texto literario como el diseño de la tarea propuesta se observan adecuados para el estímulo de la creatividad y la producción escrita de los aprendices y, por extensión, para el desarrollo de su capacidad literaria general.

Finalizamos con esto el análisis de la selección de los materiales escritos producidos por los participantes del taller. Junto con los resultados alcanzados mediante los cuestionarios administrados durante este último, constituyen la apoyatura empírica de nuestra investigación. Tras la consideración de los datos cualitativos obtenidos de dichas producciones, se derivan las siguientes conclusiones que acreditan de forma significativa la propuesta planteada en la presente Tesis:

1. El elevado interés mostrado por los educandos hacia los textos narrativos presentados justifica la introducción de dicho tipo de textos en el aula de español como lengua extranjera.
2. La calidad y el número de las producciones escritas recogidas durante la experiencia didáctica demuestran la validez de los textos literarios seleccionados como instrumento para la intervención didáctica.
3. La respuesta positiva de los aprendices hacia las actividades y tareas planteadas avala la eficacia del texto literario como recurso para el diseño de materiales para la enseñanza de español.
4. La adecuación al tipo de discurso requerido en cada actividad o tarea, la destreza en el manejo de los recursos estilísticos propios de la literatura, el ajuste de la producción escrita al contexto literario, cultural y lingüístico del texto trabajado, el uso estratégico de los recursos metafóricos con fines comunicativos prácticos, la hábil aplicación de las estrategias lectoras para llevar a cabo las actividades y tareas propuestas, la profunda asimilación de las lecturas literarias para la producción escrita personal, así como el diestro control de los recursos lingüísticos observados en los materiales analizados, prueban en su conjunto el potencial de los textos literarios para promover el desarrollo de las diferentes destrezas, competencias y conocimientos de la lengua de los estudiantes, y hacerlo de una forma integrada.
5. Las muestras de lengua extraídas del taller manifiestan un gradual avance en el aprendizaje de la lengua por parte de los aprendices, hecho que se corresponde con los objetivos perseguidos en el taller y que confirma el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. Los datos recabados del estudio de las producciones escritas presentadas demuestran tanto la viabilidad como la efectividad del modelo de trabajo con los textos narrativos planteado en el taller desde la perspectiva de la docente.





## **CONCLUSIONES FINALES**



“Mis amigos me preguntaron como esta nuestra clase de Una Puerta Abierta Al Mundo Hispano. Pienso que somos un grupo de pajaros que volan en un aire hispanico o mejor decir somos un grupo de peces nadando en el oceano lleno de textos y palabras e idiomas hispanico en donde nuestra profesora como un delfín nos ayuda y nos guía aprender y entender mas.  
Todos estudiantes somos orugas que siempre tienen hambre, es decir somos orugas curiosos”. (ANEXO XXVI)

Banu Karamanlı (Participante del taller)



## 7. CONCLUSIONES FINALES

Hemos de comenzar este espacio, dedicado a exponer las conclusiones a las que llegamos con nuestra investigación, manifestando la confianza de la doctoranda al comienzo de este estudio en obtener unos resultados tan gratificantes como los alcanzados en la experiencia de aula con los textos literarios anterior al inicio de la investigación, a los que aludimos previamente en el apartado dedicado a la Introducción. Sin embargo, la conciencia de que estos resultados no eran en modo alguno concluyentes, puesto que estaban basados solamente en la observación y apreciación de conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de contar con una única perspectiva –la docente– desde la que eran interpretados, hacía necesario encontrar la forma de afirmarse en el convencimiento mantenido por la doctoranda de que *el trabajo con los textos literarios en el aula de ELE promueve la construcción y desarrollo global de las distintas competencias de la lengua*. Erigida en la hipótesis sobre la que gira la propuesta de Tesis aquí presentada, y fijados los objetivos concretos hacia los que dirigir la labor investigadora, retornaremos a ellos en las subsiguientes líneas, con el fin de determinar su cumplimiento y las posibles implicaciones que se derivan para la didáctica de ELE:

OBJETIVO 1: En relación al primer objetivo de nuestra investigación, y tras una revisión pormenorizada de los preceptos pedagógicos consolidados en la enseñanza del español LE, consideramos claramente definidos *los principios teóricos y metodológicos desde los que se concibe la enseñanza del español LE a través de los textos literarios* en este estudio, así como delimitado el *propósito educativo con su utilización*. Ambas partes quedan sintetizadas en los siguientes conceptos de base, sobre los que se asienta nuestra propuesta didáctica:

1. El texto literario se considera resultado de un acto de comunicación entre el autor y el lector mediado por el texto.
2. El acto lector se contempla como un proceso interactivo en el que el aprendiz de lenguas juega un papel principal y activo en la creación de significado.
3. El lenguaje literario se reconoce como un uso lingüístico con predominio de la función estética.

4. Se acepta la “literariedad” del texto literario y la atención a sus rasgos distintivos para su aplicación didáctica.
5. El uso de la literatura para la enseñanza de la lengua se concibe como recurso, no como pretexto.

Los principios planteados revelan su operatividad para el propósito de nuestra investigación, de lo que se desprende que, en caso de ser tenidos en consideración, las repercusiones para la enseñanza de ELE serán de gran calado, ya que representarán un profundo cambio en la concepción de la literatura en general, y en el papel que esta puede jugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en particular. Con la especificación y aplicación posterior en la propuesta didáctica realizada en nuestro estudio de los fundamentos pedagógicos establecidos en relación a los textos literarios, damos cumplida cuenta de la dirección en la que han de dirigirse los estudios en lengua y literatura en español, al tiempo que esperamos contribuir a la reforma del marco teórico y metodológico del campo didáctico objeto de esta investigación, de forma que se establezca una base metodológica sólida para la enseñanza-aprendizaje del español LE.

OBJETIVO 2: El siguiente propósito de esta Tesis, conducente a la validación de la hipótesis inicial planteada, se encuentra expuesto en detalle en el epígrafe 4.4 de este estudio. En dicho epígrafe se dibuja *el modelo de enseñanza-aprendizaje con los textos narrativos propuesto en nuestra investigación*. Con él, creemos alcanzado el fin formulado, pues se muestra coherente con los preceptos fijados, y representa fielmente el modo de trabajo reflexivo, interactivo, creativo e integrador con los textos literarios que pretendemos ofrecer.

El rasgo más significativo del modelo educativo esbozado está representado en el tratamiento integrado de las competencias, conocimientos y destrezas de la lengua como objetivo de la intervención didáctica de ELE. La construcción y desarrollo global de todos los componentes lingüísticos constituye la piedra angular del sistema de trabajo propuesto en esta Tesis doctoral, y el texto narrativo en lengua española el principal instrumento didáctico del que disponemos. La metodología de trabajo se presenta efectiva para la propuesta didáctica planteada en esta investigación y revela un gran potencial para desplazar el prototipo de uso de materiales literarios en la enseñanza-aprendizaje; uso afianzado hasta ahora por la tradición

educativa heredada –que se caracteriza principalmente por la separación de competencias–, cuyos modos de actuación creemos llegado el momento de superar.

Otra aportación relevante de esta investigación en relación al modelo de enseñanza para la lengua y la literatura en español es la propuesta de un sistema para la selección textual, compuesto de tres fases consecutivas –estudiantes, profesor y texto–, durante las cuales se aplican distintos recursos selectivos. Tales instrumentos de selección son proporcionados por la doctoranda en el apartado 5.3, preparados para su uso en el aula y/o adaptables en su caso por el o la docente al contexto particular de enseñanza. Este hecho es significativo por cuanto, como se ha observado en el transcurso de la investigación, en la bibliografía previamente consultada no se han encontrado mecanismos de actuación concretos para la comprobación de la idoneidad de los textos literarios con vistas a su introducción en el aula de idiomas. Con esta aportación, confiamos en ayudar a una selección más efectiva de los textos literarios para la enseñanza del español LE y, como resultado de ello, al aumento de las posibilidades de éxito de la intervención didáctica.

OBJETIVO 3: El tercero de los fines fijados para esta investigación, esto es, el diseño de *un programa de taller que compendie tanto los principios metodológicos como los supuestos empíricos planteados, y demuestre la viabilidad de la propuesta didáctica a partir de los textos narrativos presentada*, se halla materializado en el taller que constituye la apoyatura empírica de esta Tesis: “El texto literario en el aula de ELE: una puerta abierta al mundo hispano”, cuyo contenido de programa y método de trabajo observado dan fe del cumplimiento del objetivo planteado.

El formato de taller elegido para la puesta en práctica del modelo de trabajo con los textos narrativos se muestra adecuado a los fines perseguidos en el estudio empírico, pues ofreció la oportunidad de:

1. Concentrar todos los esfuerzos didácticos en la enseñanza exclusiva mediante textos literarios pertenecientes a la narrativa en español.
2. Observar y evaluar el impacto producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una instrucción en este sentido.
3. Investigar sobre el objeto de esta Tesis desde una perspectiva contrastada: docente-investigadora y aprendices.

4. Implementar una serie de recursos evaluativos para la recogida y análisis de los resultados obtenidos.

Lo más novedoso de la propuesta de taller reside sin duda en el plan de trabajo abierto y flexible, el cual consideramos garante del éxito de la instrucción. Haciendo una breve recapitulación de lo expuesto acerca de la metodología de trabajo llevada a cabo durante el desarrollo del taller, esta se define del modo que sigue:

- *La flexibilidad en el agrupamiento de los aprendices* en las distintas secuencias didácticas programadas, con objeto de atender a la diversidad de los participantes del taller, fomentar el trabajo cooperativo y la participación de todos los alumnos, al tiempo de contribuir a la creación de un grupo-clase cohesionado y un ambiente de trabajo favorable al aprendizaje.
- *La aplicación de un sistema de trabajo mixto: en el aula y en casa*, que permite el empleo de textos de mayor longitud y la creación de un vínculo aprendiz-texto y aula-casa, con objeto de mantener el interés de la lectura, así como la obtención de una respuesta más personal y reflexiva de los estudiantes ante el texto.
- *El trabajo con secuencias abiertas*, adaptables al contexto y desarrollo de la intervención didáctica: necesidades y preferencias de los aprendices, dificultades detectadas, características del texto empleado, tiempo lectivo disponible, etc. Para ello resulta fundamental lo expuesto a continuación.
- *La formulación de numerosas y diversas formas de explotación de los textos*, de entre las cuales elegir las que mejor se adapten al contexto educativo, los alumnos y el momento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideradas las características particulares de la modalidad de trabajo empleada con los textos narrativos en el taller, su evidente potencial de aplicabilidad conduce a la conclusión de que, lejos de quedar restringido su empleo a un entorno educativo determinado como el previsto para nuestro estudio, se presta a su traslado a otros contextos docentes. Tal



declaración se sustenta en su efectividad de cara a la consecución de los fines investigadores de esta Tesis, pero sobre todo en el carácter no restrictivo de dicho plan de trabajo, lo que acredita su capacidad de adaptación a diferentes contextos de enseñanza. Esto, claro está, siempre que se atiendan las directrices examinadas a lo largo de nuestro estudio, cuya debida observación se hace precisa para alcanzar el éxito de la intervención didáctica. Una instrucción en el sentido expuesto, tanto en un marco de enseñanza reglada como no reglada, representaría un cambio sustancial en el *modus operandi* establecido en el campo pedagógico del español LE, que sin lugar a dudas contribuiría a la profunda y necesaria transformación de la enseñanza de nuestra lengua.

OBJETIVO 4: El cuarto y último objetivo establecido para nuestro proyecto investigador es el concerniente al *desarrollo de recursos para la explotación didáctica de los textos literarios incluidos en el taller, basados en la naturaleza de los propios textos*, de una parte, y *que fomenten el ejercicio de todos los componentes que integran el dominio de la lengua*, de otra. En tanto que nuestro estudio empírico muestra una extensa batería de actividades y tareas elaboradas para la didactización de los textos seleccionados para el taller, que observan los requerimientos especificados en el objetivo número cuatro de esta investigación, damos por satisfecho el fin propuesto. Las propiedades definitorias de los recursos didácticos empleados durante la intervención didáctica, que avalan lo antedicho, se resumen en los siguientes puntos:

1. Requieren del ejercicio de varias habilidades lingüísticas para su cumplimiento.
2. Su diseño surge del carácter intrínseco del texto y, en caso de hacer uso de recursos ya existentes, estos son pertinentemente ajustados al texto de aplicación concreto.
3. Permiten su adaptación al contexto didáctico de uso: características de los aprendices, tiempo disponible, tamaño del grupo-meta, etc.
4. No están sujetos a un nivel de lengua determinado.

La versatilidad exhibida por los instrumentos didácticos del taller permitió realizar las modificaciones requeridas en cada momento particular de la instrucción, con objeto de atender las necesidades de aprendizaje detectadas. Sobre la base de la experiencia de aula

alcanzada durante el transcurso del estudio empírico, se advierte la rentabilidad de las cualidades particulares a las actividades y tareas descritas para la docencia del español en otros contextos educativos, y su transferencia a dichos contextos se manifiesta como factible en un grado muy elevado.

La contribución de esta investigación a los estudios de ELE en referencia al diseño de recursos didácticos para la explotación de textos literarios en general, y narrativos en particular, consiste pues en mostrar un modo de aproximación didáctica al texto –enmarcada en el paradigma comunicativo y, en líneas generales, en el enfoque por tareas–, que en ninguna forma se halla restringido a una tipología de actividades y/o tareas cerrada. Esto avala su viabilidad en distintos entornos de aprendizaje.

La producción de herramientas para didactizar los materiales literarios se estima tan prolífica como la fuente de donde han de proceder. Nuestra aportación en el sentido señalado se reduce a mostrar únicamente la forma en la que esta labor puede ser llevada a cabo de manera provechosa desde una perspectiva pedagógica, quedando el resto abierto a la imaginación y la capacidad creativa de los docentes de español LE.

Una vez comprobado el grado de cumplimiento de los fines previstos para nuestro estudio empírico y su alcance para la didáctica del español como lengua extranjera, hemos de tomar en consideración las conclusiones alcanzadas tras el examen de los datos recabados durante la intervención didáctica en relación al logro de los objetivos del taller y la validez del método de trabajo implementado en el mismo que, como fue observado, apuntan hacia la equivalencia de juicio tanto desde la perspectiva docente como de los aprendices.

Los resultados de los tres test administrados durante la instrucción confirmaron la plena consecución, e incluso superación, de los objetivos y expectativas que los alumnos tenían al inicio del taller. Asimismo, el análisis en detalle de los materiales empíricos producidos por los estudiantes concluyó que se había producido un avance gradual y efectivo en el aprendizaje global de las competencias y destrezas de la lengua por parte de los aprendices, constatando la observancia del principal objetivo perseguido con la propuesta didáctica. Ambos hallazgos se suman a la conclusión a la que condujeron los datos alcanzados acerca de la valoración del modelo de trabajo con los textos narrativos planteado en el taller, percibido eficaz y viable desde una y otra perspectiva.

Dicho esto, y puesto que la satisfactoria culminación del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el taller acredita el éxito de la intervención didáctica, hemos de concluir que la hipótesis de partida de nuestra Tesis doctoral se considera suficientemente avalada por los resultados obtenidos del estudio empírico presentado.

No obstante, en honor a la verdad científica, hemos de convenir en que, a pesar de los satisfactorios resultados, nuestra investigación se halla limitada por la perspectiva cualitativa desde la que nos hemos aproximado a nuestro objeto de estudio. No era nuestra intención ofrecer datos cuantitativos que demostraran la validez de la hipótesis planteada, entre otros motivos por los insolubles problemas de inviabilidad práctica que una investigación de tal naturaleza acarrea. Por tanto, el diseño empírico cualitativo, de raíz etnográfica, además de ajustarse mejor a nuestro propósito de obtener datos sustantivos que tuvieran en cuenta el “factor humano” de nuestros aprendices, se revelaba mucho más factible dadas las condiciones materiales de partida. Ahora bien, admitimos asimismo que tal enfoque metodológico resta poder probatorio a los resultados conseguidos. Asimismo, como ya señalamos en su momento, el número de participantes en la experiencia docente limita igualmente la capacidad de generalización de las conclusiones alcanzadas, aunque en defensa de estas últimas diremos que aportan datos suficientes para respaldar su fiabilidad. Es por esto último que confiamos en la positiva contribución de esta investigación a los fines propuestos en el más amplio marco de la didáctica del español LE.

Los trabajos de los autores consultados y la propia investigación llevada a cabo por la suscriptora de esta Tesis confirman que los principios conceptuales y metodológicos examinados a lo largo del estudio realizado constituyen la base desde la que los textos literarios y la enseñanza del español LE con respecto a estos han de ser contemplados, marcando la dirección hacia la que han de encaminarse las investigaciones futuras y el trabajo en las aulas. Animamos desde estas páginas a los docentes de ELE, amantes de la literatura como es el presente caso, a continuar la labor que consideramos emprendida hace no demasiado tiempo por los investigadores y estudiosos de la materia en el ámbito del español, de los cuales hemos tomado el testigo en esta investigación, para contribuir a la tarea común de hacer efectivo el avance y la consolidación de una didáctica del español a la vez rigurosa y con identidad propia. Lo investigado en el presente estudio deja constancia de la existencia de numerosas cuestiones todavía pendientes en nuestro campo de acción docente, a las que se podría y debería atender. Sin ánimo de exhaustividad, me atrevo a mencionar las siguientes:

- La extrapolación del modelo de enseñanza planteado en nuestra propuesta didáctica a otros contextos docentes como el de la enseñanza reglada.
- La aplicación de los recursos didácticos diseñados y/o la creación de otros de la misma naturaleza a partir de textos pertenecientes a diferentes géneros literarios como el teatro, los cuentos infantiles, la fábula, la poesía, etc.
- La comprobación cuantitativa y/o fragmentada de las distintas destrezas implicadas en el aprendizaje de la lengua mediante el uso de los textos literarios.
- La validación mediante adecuados instrumentos de medición de los recursos de selección textual propuestos.
- La puesta en práctica de un taller de las características planteadas con estudiantes de otra nacionalidad, edad y/o nivel de lengua.
- La integración de secuencias didácticas basadas en textos literarios como las concebidas para nuestro taller en un programa general de curso o nivel.

Se podría continuar con una larga lista de temas pendientes de ser investigados, pues se trata indudablemente de un área de estudio muy extensa y poco explorada. Si bien se advierte como hecho indiscutible que la literatura ha de formar parte necesaria del proceso renovador iniciado en el campo de la enseñanza en lengua española, no es menos cierto que este hecho depende enteramente del esfuerzo docente-investigador colectivo en lograrlo. Con este objetivo presente, confiamos en que futuras aportaciones en el sentido señalado den continuidad y profundidad a la línea de investigación abierta en este estudio.

Deseo utilizar mi propia voz para dar fin a esta Tesis Doctoral y dejar constancia del entusiasmo y cariño invertidos en el trabajo realizado en este proyecto. No sería coherente por mi parte haber obrado de otro modo, pues estas son las emociones que los textos literarios me producen, amén de considerarme una docente vocacional en el más amplio sentido de la palabra. Aunar ambas inclinaciones naturales en esta investigación, con el fin de reivindicar para la literatura el tratamiento y el lugar que se merece dentro del campo de la docencia del español como lengua extranjera, se imponía como una necesidad. Cuando di comienzo a este proyecto de Tesis consideraba que este supondría el final del camino investigador iniciado

hacía largo tiempo en las aulas. Perteneciente a aquellos que nunca abandonan un libro por terminar, cuatro años y más de cuatrocientas páginas después, encuentro que no puedo dejar este sin concluir, que el trayecto por mí emprendido en este estudio no representa un final, sino el inicio de una extensa y –confiamos– provechosa labor investigadora.

Quiero igualmente valirme de la lengua en primera persona para rendir homenaje de forma personal a los aprendices que, como Banu Karamanlı en el epígrafe que hace de “puerta” de salida a la experiencia didáctica del taller y a esta Tesis Doctoral, lograron captar la esencia de dicho taller y, por ende, la esencia de esta investigación: efectivamente, no podría haberlo expresado mejor Banu, abrí una puerta a través de la que llevé a los participantes de esta experiencia –lingüística, literaria, cultural– a un espacio abierto –ya sea comparado al aire o al mar–, donde los textos literarios, las palabras que los componen y el idioma español que les da forma, fluyen y se relacionan libremente. Ellos, como pájaros, como peces o como orugas curiosas, atravesaron la puerta de mi mano, y juntos viajamos por este mundo hispánico hecho de palabras para desentrañar su significado y aprender de él.

Existe un dicho popular turco que refleja con precisa exactitud el profundo respeto que se le otorga al docente de lenguas y a su labor instructora en el país llamado Turquía hoy, territorio de Anatolia únicamente en el pasado, que dice lo siguiente: “Si me enseñas una sola letra, seré tu esclavo durante cuarenta años”<sup>135</sup>. Al igual que una sola letra puede hacer de un turco un esclavo por largos años, más allá de la satisfacción personal de llevar a término un proyecto investigador largo tiempo abrigado, he de decir finalmente que en las bellas palabras de una única alumna reconozco la justa recompensa al trabajo y el esfuerzo por mí realizados a lo largo de los últimos tiempos en la elaboración de la presente Tesis Doctoral.

---

<sup>135</sup> El dicho proviene de las palabras de Khalifa, cuarto yerno del profeta Mohammed: “Bana bir harf öğretenim kırk yıl kölesi olurum”, que se traducirían de forma más literal como: “Seré esclavo por cuarenta años del que me enseñe una letra”, aunque su significado es el mismo.



## **BIBLIOGRAFÍA**





## REFERENCIAS:

- Acquaroni Muñoz, Rosana (1996), “Lecturas graduadas: algunas consideraciones para su incorporación a las actividades de clase”, *Frecuencia L*, 1, 17-20.
- Acquaroni Muñoz, Rosana (1997): “La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)”, *Frecuencia L*, 4, 17-20.
- Acquaroni Muñoz, Rosana (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- Acquaroni Muñoz, Rosana (2008a): *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como Segunda Lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/8598/>
- Acquaroni Muñoz, Rosana (2008b): “El desarrollo de la competencia metafórica a través de un taller de escritura creativa”, XVII Encuentro práctico profesores de ELE, Madrid. Disponible en:  
<http://www.encuentro-practico.com/pdf08/acquaroni.pdf>
- Acquaroni Muñoz, Rosana (2011): “Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández”, IV Congreso Internacional de FIAPE, Santiago de Compostela. Disponible en:  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012\\_ESP\\_13\\_IVCongreso%20FIAPE/2012\\_ESP\\_13\\_00RosanaAcquaroni.pdf?documentId=0901e72b812df782](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_00RosanaAcquaroni.pdf?documentId=0901e72b812df782)
- Albaladejo García, María Dolores (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *MarcoELE*, núm. 5. Disponible en:  
<http://marcoele.com/numeros/numero-5/>
- Albaladejo García, María Dolores (2011a): “Dos palabras” de Isabel Allende. Revista de Didáctica *MarcoELE*, 13. Disponible en:  
[http://marcoele.com/descargas/13/albaladejo-dos\\_palabras.pdf](http://marcoele.com/descargas/13/albaladejo-dos_palabras.pdf)
- Albaladejo García, María Dolores (2011b): “El puercoespín mimoso” de Mario Benedetti. Revista de Didáctica *MarcoELE*, 13. Disponible en:  
[http://marcoele.com/descargas/13/albaladejo-puercoespín\\_mimoso.pdf](http://marcoele.com/descargas/13/albaladejo-puercoespín_mimoso.pdf)

- Albaladejo García, María Dolores (2012): “Interculturalidad y lengua en la clase de español: *La discusión por señas*”. En Actas de las IV Jornadas de Formación para Profesores de Español. Chipre. Documento disponible en:  
[http://www.ucy.ac.cy/langce/documents/Projects/ACTAS\\_JORNADAS\\_ELE\\_C\\_HIPRE\\_2012.pdf](http://www.ucy.ac.cy/langce/documents/Projects/ACTAS_JORNADAS_ELE_C_HIPRE_2012.pdf)
- Albaladejo García, María Dolores (2015): “La lectura de obras completas en el aula de Español como Lengua Extranjera: *Aura*, de Carlos Fuentes”, *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 8 (16), 19-40. Disponible en:  
<http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Aleshtar, Maryam Teymouri y Hamidreza Dowlatabadi (2014): “Metaphoric competence and language proficiency in the same boat”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1895-1904. Disponible en:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814027116>
- Alonso, Rosario (1991): “El largo adiós al sueño eterno. La maldición de la lectura en clase”, en *Cable*, 7, 28-32.
- Arroyo Almaraz Isidoro y Francisco García García (2002): *Didáctica aplicada a la lengua castellana y la literatura II*. Madrid: Ediciones del Laberinto.
- Adeyanju, Thomas K. (1978): “Teaching Literature and Human Values in ESL”, *ELT Journal*, Vol. XXXII, 2, 133-138.
- Arnaiz i Pascual, Pere (1990): *Moduls de techniques d'estudi: La lectura*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Aventín Fontana, Alejandra (2004): *Del contexto al texto. El texto literario en ELE. Reflexiones y propuesta*. Memoria de Máster. Biblioteca Virtual RedEle, 9. Disponible en:  
[http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/AVENTIN\\_F.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/AVENTIN_F.html)
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bassnett, Susan y Peter Grundy (1993): *Language through Literature*. Londres: Longman.

- Battaner Arias, María Paz (1991): "La virtud de lo literario", en Siguán Soler, Miguel (coord.). *La enseñanza de la lengua: XIV Seminario sobre "Educación y Lenguas"*, Barcelona: Editorial Horsori, 189-202.
- Bernstein, Basil (1971). *Class, Codes and Control*. Vol. 1: *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge & Kegan.
- Bierwisch, Manfred (1970): "Poetics and Linguistics", en Donald C. Freeman (ed): *Linguistics and literary style*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 97-115.
- Bird, Alan (1979): "The Use of Drama in Language Teaching", *ELT Journal*, Vol. XXXIII, 4, 290-296.
- Boardman, Roy y Susan Holden (eds.) (1987): *Teaching Literature*. Oxford: Modern English Publications.
- Bordón Martínez, Teresa (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: ARCO/LIBROS, S.L.
- Bordón Martínez, Teresa (2015): "La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas". *International Journal of Foreign Languages*, Nº 4, 9-28.
- Brumfit, Christopher J. (ed.) (1983): *Teaching literature overseas: language-based approaches*. ELT Documents 115. Londres: British Council/Pergamon Press.
- Brumfit, Christopher J. (1985): *Language and Literature Teaching: From Practice to Principle*. Londres: British Council: Pergamon Press.
- Brumfit, Christopher J. (1986): "Reading skills and the study of literature". En Brumfit, Christopher J. y Ronald A. Carter (eds.). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 184-190.
- Carter, Ronald A. (ed.) (1982): *Language and Literature*. Londres: Allen y Unwin.
- Carter, Ronald A. y Michael Long (1991): *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- Cassany, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Graó, 2001.

- Chamorro Guerrero, María Dolores, Gracia Lozano López, Pablo Martínez Gila, Beatriz Muñoz Álvarez, Francisco Rosales Varo, José Plácido Ruiz Campillo, y Guadalupe Ruiz Fajardo (1995): *Abanico. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión, 2004.
- Chaves Cuevas, Ignacio (1989): “Acerca de la enseñanza de la lengua y de la literatura”, en *Thesavrus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, XLIV (3), 606-618.
- Closs, Elizabeth y Mary Louise Pratt (1980): *Linguistics for Students of Literature*. Londres: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Collie, Joanne y Stephen Slater (1987): *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Colomer Martínez, Teresa y Anna Camps Mundó (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat/Ed. 62. Traducción española: *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Crespo Picó, Mila (2004-2005): “El pretexto del texto. La comprensión lectora como proceso vehicular hacia otras destrezas”, en Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera. Múnich: Instituto Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2004-2005/06\\_crespo.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/06_crespo.pdf)
- Culler, Jonathan (1975): *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. Londres y Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Danesi, Marcel (1986): “The role of metaphor in second language pedagogy”, *Rassegna Italiana Di Linguistica Applicata*, 18, 3, 1-10.
- Danesi, Marcel (1993): “Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension”, en *Language, communication and social meaning*, ALATIS, E. (ed.), Washington, D.C., Georgetown University Press, 489-500.

- Delmiro Coto, Benigno (2002): *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- Díaz Díaz, Cecilia Edilma y Virginia García Guerra (2010): “Cerebro y metáfora en la novela *Pedro Páramo* de Juan Rulfo”, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 16, 59-66. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322227522005.pdf>
- Dubois, Betty Lou (1978): “The Regional Novel as Textbook”, *ELT Journal*, Vol. XXXII, 4, 297-303.
- Duff Alan y Alan Maley (1991): *Literature*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Elliot, John (1991): *Action Research for Educational Change*. Filadelfia: Open University Press. Traducción española: *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ellis, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- Ferrance, Eileen (2000). *Action Research*. Providence (RI): Brown University. Disponible en: [https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act\\_research.pdf](https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf)
- García Márquez, Gabriel (1981): *Crónica de una muerte anunciada*. Barcelona: Bibliotex, 2001.
- García-Romeu, Juan (2006): *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado*. Memoria de máster en enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e514718a-95e8-42bc-bddc-a7933f760614/2007-bv-08-13jgromeu-pdf.pdf>
- García Santa-Cecilia, Álvaro (2000): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Garrido, Antonio y Salvador Montesa (2010): “La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta”, *MarcoELE*, 11. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>

- Garton, James (1979): "Improving Reading Skills with the Aid of the Overhead Projector", *ELT Journal*, Vol. XXXIII, 2, 110-112.
- Ghosn, Irma K. (2002): "Four good reasons to use literature in primary school ELT", *ELT Journal*, Vol. 56/2, 172-179.
- Grellet, Françoise (1981): *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: CUP.
- Groebel, Lillian (1979): "A Comparison of Two Strategies in the Teaching of Reading Comprehension", *ELT Journal*, Vol. XXXIII, 4, 306-309.
- Gwin, Thomas (1990): "Language skills through literature", *English Teaching Forum*, 28 (3), 10-17.
- Hadfield, Charles y Jill Hadfield (1997): *Writing games*. Harlow: Longman.
- Hawkey, Mavis (1993): "Developing Literary Competence: A 'Skills' Approach to Teaching and Testing Literature", en Christopher J. Brumfit (ed.). *Assessment in Literature Teaching*. Londres: McMillan, 84-92.
- Hernández, María José (1991). "Del pretexto al texto". *Cable*, 7, 9-13.
- Hess, Natalie (2003): "Real language through poetry: a formula for meaning making", *ELT Journal*, Vol. 57/1, 19-25.
- Hill, Jennifer (1986): *Teaching Literature in the Language Classroom*. Londres: Mcmillan.
- Hoang, Ha (2014): "Metaphor and second language learning: the state of the field", *TESL-EJ*, 18(2). Disponible en:  
<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej70/ej70a5/>
- Holden, Susan (ed.) (1988): *Literature and Language*. Oxford: Modern English Publications.
- Honey, John (1993): "Examining Literature: an Alternative Curricular Perspective", en Christopher J. Brumfit (ed.). *Assessment in Literature Teaching*. Londres: McMillan, 114-119.
- Hymes, Dell H. (1972): *On communicative competence*. En Pride, John B. y Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Londres: Penguin, 269-293.

- Imedio, Gregorio (1997): "Función y revalorización de la lectura en la clase de E/LE", *Frecuencia L*, 6, 25-29.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa.
- Juárez Morena, Pablo (1996): "La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros", en Actas del VII Congreso de ASELE, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 277-283. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0275.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0275.pdf)
- Jurado Morales, José y Francisco Zayas Martínez (2002): *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- King, Arthur H. (2003): "Some General Principles of Advanced Reading Instruction", *ELT Journal*, Vol. 57/1, 38-45.
- Knutson, Elisabeth M. (2000): "Writing to think: activities for teaching literature in a second or foreign language", *Canadian Modern Language Review*, 56/3, 517-525.
- Kumar, Sarat (1978): "Introducing Classics to Undergraduates", *ELT Journal*, Vol. XXXII, 4, 301-303.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1980): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1995.
- Lamarti, Rachid (2011): "La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE". II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP), Manila. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2011/13\\_investigaciones\\_05.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/13_investigaciones_05.pdf)
- Landero, Luis (1999): "El gramático a palos", *El País*, 14 de diciembre. Recogido en: *¿Cómo le corto el pelo caballero?*, Barcelona: Tusquets, 2004.
- Lázaro Carreter, Fernando (1980): *Estudios de lingüística*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Lazar, Gillian (1990): "Using novels in the language-learning classroom", *ELT Journal*, Volume 44/3, 204-213.

- Lazar, Gillian (1993): *Literature and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Lazar, Gillian (1996): "Using figurative language to expand students' vocabulary", *ELT Journal*, Volume 50/1, 43-51.
- Lazar, Gillian (2003): *Meanings and metaphors: Activities to Practise Figurative Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, Ivonne (1999): "El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE", en Actas del X Congreso de ASELE, Cádiz, 401-408. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0399.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0399.pdf)
- Lerner, Ivonne (2002): "Hacia la comprensión lectora de textos literarios", *Frecuencia L*, 19, 25-30.
- Lier, Leo Van (2001): "La investigación-acción". *Textos: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27, 81-88.
- Littlemore, Jeannette (2001). "Metaphoric intelligence and foreign language learning", en *Humanising Language Teaching*, 3, 2. Disponible en: [www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm](http://www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm)
- Littlemore, Jeannette y Low, Graham (2006a). "Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability". *Applied Linguistics* 27(2), 268-294. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/files/120/19373.pdf>
- Littlemore, Jeannette y Low, Graham (2006b). *Figurative thinking and foreign language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Littlewood, William T. (1986): "Literature in the School Foreign-Language Course". En Brumfit, Christopher J. y Ronald A. Carter (eds.). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 177-183.
- López Valero Amando y Eduardo Encabo Fernández (2002): *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Machura, Ludmila (1995): "Using literature in language teaching". En Brumfit, Christopher J., Jayne Moon, y Ray Tongue (eds.). *Teaching English to Children: From practice to principle*. Harlow: Longman, 67-80.



- Maley, Alan (1989): "A comeback for literature?", en *Practical English Teaching*, 10/1, 59.
- Maley, Alan y Alan Duff (1989): *The Inward Ear. Poetry in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Maley, Alan y Alan Duff (1990): *Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- Maley, Alan y Sandra Moulding (1985): *Poem into poem*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez Sallés, Matilde (1999): "Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE", *Mosaico*, 2, 19-22. Disponible en:  
<http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/martinez.shtml>
- Martínez Sallés, Matilde (2004): "Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos", *redELE*, 0. Disponible en:  
[http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_19Martinez-Salles.pdf](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_19Martinez-Salles.pdf)
- Martín Peris, Ernesto (2000): "Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera", *Lenguaje y Textos*, 16, 101-131. Disponible en:  
[http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8128/1/LYT\\_16\\_2000\\_art\\_9.pdf](http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8128/1/LYT_16_2000_art_9.pdf)
- Martín Sánchez, Miguel Ángel (2009): "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 54-70. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2983568.pdf>
- McKay, Sandra (1982): "Literature in the ESL Classroom". *TESOL Quarterly*, Vol. 16, 4, 529-536. Disponible en: <http://www.u.arizona.edu/~jcu/nos/LitinESL.pdf>
- McRae, John y Roy Boardman (1984): *Reading between the lines: integrated language and literature activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McRae, John (1991): *Literature with a small 'l'*. Londres: Mcmillan.
- Melero Abadía, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- Mendoza Fillola, Antonio (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *redELE*, 1. Disponible en:  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817)
- Miccoli, Laura (2003): “English through drama for oral skills development”, *ELT Journal*, Vol. 57/2, 122-129.
- Millares Martín, Selena (2003): “Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua”, *Frecuencia L*, 22, 40-45.
- Millares Martín, Selena (2010): *Al son de los poetas: lengua y literatura a través de la música*. Madrid: Edinumen.
- Miquel, Lourdes y Neus Sans (1992): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, *Cable*, 9, 15-21. Disponible en:  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9)
- Montesa, Salvador y Antonio Garrido (1990): “La literatura en la clase de lengua”, en *Actas del II Congreso de ASELE*, Madrid, 449-457. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/02/02\\_0447.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf)
- Montouseé, Juan Luis (1997): “El uso de la novela como principio organizativo del curso de ELE en niveles avanzados”, en *Frecuencia L*, 5, 27-31.
- Moody, Harold Leonard Birch (1971): *The Teaching of Literature*. Londres: Longman.
- Moreno García, Concepción (1999): *Actividades lúdicas para la clase de español*. Madrid: SGEL.
- Morgan, John y Mario Rinvulcri (1983): *Once Upon a Time: Using Stories in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muro Rodríguez, Maritza Fabiola (2014): *La competencia metafórica en el aula de E/LE. Un acercamiento teórico-práctico al fenómeno, una propuesta didáctica para su incorporación en el aula y un recuento de las dificultades encontradas en la realización del estudio*. Memoria de Master. Universidad de Estocolmo. Disponible en:  
<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:751786/FULLTEXT01.pdf>

- Naranjo Pita, María (1999a): *La Poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Naranjo Pita, María (1999b): “Una invitación al poema para entrar en clase”, *Frecuencia L*, 11, 28-32.
- Nuttall, Christine (1982): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Londres: Heinemann Educational Books, 1996.
- Pastor Cesteros, Susana (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pedraza Jiménez, Felipe B. (1998): “La literatura en la clase de español para extranjeros”, en Actas del VII Congreso de ASELE, Ciudad Real, 59-66. Disponible en:  
[http://pcvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0057.pdf](http://pcvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf)
- Peramos Soler, Natividad y Eleni Leontaridi (2011): “¡Pongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE”, en Actas del XXI Congreso de ASELE, Salamanca, 1239-1253. Disponible en:  
[http://www.researchgate.net/publication/258506341\\_Pongamos\\_en\\_prctica\\_los\\_textos\\_literarios!\\_Otra\\_manera\\_de\\_leer\\_en\\_la\\_clase\\_de\\_ELE](http://www.researchgate.net/publication/258506341_Pongamos_en_prctica_los_textos_literarios!_Otra_manera_de_leer_en_la_clase_de_ELE)
- Pérez Parejo, Ramón (2009): *Modelos de Mundo socioculturales en la historia de la literatura española (Automatización y descodificación para alumnos de E/LE*. Trujillo: Junta de Extremadura. Disponible en:  
<http://iesgballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/index.htm>
- Picó, Eliseo (1989): “El test de palabras insertadas”. *Cable*, 4, 41-43.
- Pózuelo Yvancos, José María (1983): *La Lengua Literaria*. Málaga: Librería Ágora.
- Quintana Pareja, Emilio (1993): “Literatura y enseñanza de E/LE”, en Actas del III Congreso Nacional de ASELE, Málaga. En Montesa, Salvador y Antonio Garrido (eds.), 89-92.
- Richards, Jack C. y Theodore S. Rodgers (1986): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, 2ª ed. Act. Madrid: Cambridge University Press, 2003. Versión original: *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Rodari, Gianni (1973): *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce, 2002.
- Rosen, Evelyne y Raquel Varela (2009): *Claves para comprender el Marco Común Europeo*. Madrid: EnClave ELE.
- Sáez Martínez, Begoña (2010): “Texto y literatura en la enseñanza de ELE”, en Actas del XXI Congreso de ASELE, Salamanca, 57-66. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xxi.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxi.htm)
- Salazar García, Ventura. (1992): “Sigue tú”, en *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Granada: Universidad de Granada, 171-178.
- Salazar García, Ventura. (1999): “El enfoque por tareas como búsqueda de un *curriculum* centrado en el alumno”, en M. Sagrario Salaberri Ramiro (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Universidad de Almería, 307-332.
- Salazar García, Ventura. (2001): “Habilidad lectora y reconocimiento de unidades insertadas en español como L1 y L2”, en Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas (Anexo I de ELUA)*. Alicante: Universidad de Alicante, 153-176.
- Salazar García, Ventura. (2012): “A propósito de las actividades para la enseñanza de los adjetivos en el aula de ELE”. Montoro de Arco, Esteban T. (ed.), *Neología y creatividad lingüística*. Anejo nº 77 de la Revista *Quaderns de Filologia*. Valencia: Universidad de Valencia, 169-182.
- Santamaría Martínez, Rocío (s.f.): “La literatura y la enseñanza de Español Lengua Extranjera. Panorama general”. Disponible en: [www.centroalpha.com.ar/publicaciones.htm#ART4](http://www.centroalpha.com.ar/publicaciones.htm#ART4)
- Santamaría Martínez, Rocío (1999): *Una experiencia mágica: la poesía en el aula de E/LE*. Memoria de Máster. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- Santamaría Martínez, Rocío (2006): “Sugerencias para la aplicación didáctica del cuento al aula de E/LE”, *Carabela*, 59, 79-107. Madrid: SGEL.

- Santamaría Martínez, Rocío (2008): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en:  
<http://orff.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf?sequence=1>
- Sanz Pastor, Marta (s.f.): “El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas”. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/ele\\_01.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf)
- Sanz Pastor, Marta (2000): “La literatura en el aula de ELE”, *Frecuencia-L*, 14, 24-27.
- Sanz Pastor, Marta (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, *Carabela*, 59, 5-23.
- Sanz Pastor, Marta (2010): “La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura”, *MarcoELE*, 10. Disponible en:  
[http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.sanz.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf)
- Short, Michael H. (ed.) (1988): *Reading, Analyzing and Teaching Literature*. Londres: Longman.
- Sitman, Rosalie y Ivonne Lerner (1994): “Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Actas del V Congreso de ASELE*, Santander, 227-234. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0225.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0225.pdf)
- Stembert, Rudolf (1999): “Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE”, en *Didáctica del español como lengua extranjera*, 247-266. Madrid: Fundación Actilibre. Disponible en:  
[http://www.marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.stembert.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.stembert.pdf)
- Tena Tena, Pedro (2004) “Antología de (pre)textos para escribir en clase”, *redELE*, 1. Disponible en:  
[http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-redEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_13Tena.pdf?documentId=0901e72b80e068fe](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-redEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_13Tena.pdf?documentId=0901e72b80e068fe)
- Titone, Renzo (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington D. C.: Georgetown University Press.

- Tomlinson, Brian (1986): "Using poetry with mixed ability language classes", *ELT Journal*, Volume 40/1, 33-41.
- Tripp, David (2005): "Action research: a methodological introduction". *SCIELO-Brasil*. Disponible en: [http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en\\_a09v31n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en_a09v31n3.pdf)
- Ubach Medina, Antonio (2004): "La construcción del significado en el texto literario: aproximación a su tratamiento en el aula de ELE", en *Actas del XV Congreso de ASELE*, Sevilla, 875-880.
- Ubach Medina, Antonio (2007): "El texto literario en la clase de ELE: propuesta de métodos de evaluación", en *Actas del XVIII Congreso de ASELE*, Alicante, 586-589.
- Ventura Jorge, María Sequero (2014): "La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera". Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5302045.pdf>
- Widdowson, Henry G. (1975): *Stylistics and the Teaching of Literature*. Londres: Longman.
- Widdowson, Henry G. (1978): *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, Henry G. (1979): *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- Widdowson, Henry G. (1995): "Conocimiento de la lengua y habilidad para su uso". En Llobera, M. (coord.) *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 83-90.
- Zamel, Vivian (1992): "Writing One's Way into Reading", *TESOL Quarterly*, Vol. 26, 3, 463-485.

## FUENTES PRIMARIAS PARA LA SEGUNDA PARTE:

- Allende, Isabel (1991): “Dos palabras”, en *Cuentos de Eva Luna*. Barcelona: Círculo de Lectores, S.A.
- Aub, Max (1996): “Hablabla y hablabla”, en *Crímenes ejemplares*. Madrid: Calambur.
- Benedetti, Mario (1992): “El puercoespín mimoso”, en *Despistes y franquezas*. Madrid: Editorial Alfaguara.
- Borges, Jorge Luis (1990): “Un sueño”, en *La cifra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Denevi, Marco (1970): “El emperador de China”, en *El emperador de la China y otros cuentos*. Buenos Aires: Librería Huemul.
- De Timoneda, Juan (1966): “La discusión por señas”, en *Joyas del cuento español*. Madrid: Selecciones del Reader’s Digest.
- Eudave, Cecilia (2001): “Simbolismo y ritualidad en la novela *Aura* de Carlos Fuentes”, en: [www.literaturas.com/auracarlosfuentesceudave.htm](http://www.literaturas.com/auracarlosfuentesceudave.htm)
- Gómez de la Serna, Ramón (1956): “La mano”, en *Caprichos*. Barcelona: Editorial AHR.
- Fuentes, Carlos (2007): “*Aura*”, en *Cuentos sobrenaturales*. Madrid: Alfaguara.
- Galeano, Eduardo (2013): “Dicen las paredes/2”, en *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI editores.
- García Márquez, Gabriel (1995): “La muerte en Samarra”, en *Cómo se cuenta un cuento*. Bogotá: Editorial Voluntad.
- Jiménez, Juan Ramón (2008): “El hijo”, en *Cuentos largos y otras prosas narrativas breves*. Palencia: Menoscuarto Ediciones.
- Kabacalı, Alpay (ed.) (1992): *Nasreddin Hoca*. Estambul: Net Turistik Yayınlar A.Ş.
- Mateo Díez, Luis (1993): “El pozo”, en *Los males menores*. Madrid: Alfaguara.
- Millás, Juan José (s.f.): “Carta del enamorado”. Disponible en: <https://bibliotecahypatiadecamargo.wordpress.com/2013/09/13/juan-jose-millas-carta-del-enamorado/>

Monterroso, Augusto (1997): “La oveja negra”, en *La oveja negra y demás fábulas*. Madrid: Alfaguara.

Urbina, José Leandro (s.f.): “Padre nuestro que estás en el cielo”. Disponible en:  
<http://www.cuentosyliteratura.com/2012/01/padre-nuestro-que-estas-en-el-cielo.html>

Valenzuela, Luisa (2004): “Este tipo es una mina”, en *Brevs: Microrrelatos completos hasta hoy*. Córdoba: Alción Editora.

Zusak, Markus (2007): *The book thief*. Londres: Black Swan.



## **ANEXOS**



## ANEXO I: FICHA DE LECTURA INDIVIDUAL

FICHA DE LECTURA INDIVIDUAL		NIVEL:.....
<b>DATOS SOBRE LA OBRA</b>		
<b>Título:</b>		
<b>Autor:</b>		
<b>País:</b>		
<b>Año de publicación:</b>		
<b>Extensión/Número de páginas:</b>		
<b>Género/Tipo de libro o texto:</b>		
Literatura clásica	Literatura contemporánea	
Libro de poesía	Novela	
Obra de teatro	Cuento/Relato breve	
Colección de relatos breves	Microrrelato	
Colección de microrrelatos	Fábula	
Otros:		
<b>CONTENIDO</b>		
Responde las siguientes preguntas sobre la historia que has leído:		
<ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>¿Dónde</b> se desarrolla la historia? En... y en...</li><li>2. <b>¿Cuándo</b> tiene lugar? (año/s, período, siglo, acontecimiento histórico, etc.) Durante...</li><li>3. <b>Argumento:</b> Es una historia sobre.../Trata de...</li><li>4. <b>Personajes:</b> Escribe los nombres de los personajes principales, describe brevemente (físico y carácter) como son o cómo te los imaginas, y el papel de cada uno en la historia.</li><li>5. <b>Tema:</b> Explica cuál es el tema o temas principales de la historia: el amor, la amistad, la soledad, el destino, la venganza, etc.</li><li>6. <b>Ideas principales:</b> Explica la idea o ideas principales del texto.</li></ol>		
<b>LENGUAJE</b>		
¿Crees que has aprendido español leyendo este texto? Escribe algunas palabras, frases o expresiones que has aprendido y que crees que son útiles para comunicarte en español:		
<b>OPINIÓN</b>		
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Describe tu opinión general sobre la obra. ¿Crees que es un texto/libro interesante, divertido, emocionante, aburrido, triste, provechoso, etc.? Explica porqué.</li><li>2. ¿Qué es lo que más te ha gustado del texto o la historia? ¿Y lo que menos? ¿Por qué recomendarías o no recomendarías este texto o libro a otro/a compañero/a?</li><li>3. ¿Te recuerda esta obra a algún escritor o historia en tu propia lengua? ¿A cuál? ¿En qué se parecen o diferencian? Compáralos.</li></ol>		

Modelo de ficha de lectura individual (adaptada) (Lazar, *Op. Cit.*: 186-87).

## ANEXO II: CARTEL ANUNCIADOR DEL TALLER

### El texto literario en la clase ELE: una puerta abierta al mundo hispano (taller para estudiantes)



**TALLER: EL TEXTO LITERARIO EN LA CLASE ELE. Una puerta abierta al mundo hispano**  
**Del 4 de octubre al 3 de noviembre**

**Martes y jueves, de 18 a 21 h**  
**Lugar: Instituto Cervantes de Estambul**

El Taller de 30 horas, dirigido a estudiantes de nivel avanzado y superior (B2 mínimo) en el que se introducirán contenidos culturales y literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. A partir de textos de distinta naturaleza y procedencia, se aprenderán nuevos conceptos lingüísticos y culturales con los que mejorar el conocimiento teórico y práctico del español.

El taller ofrece al estudiante de español de nivel avanzado un marco completo de práctica de todas las destrezas lingüísticas (comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral, comprensión oral) y para estimular el aprendizaje y el sentido crítico.

Tallerista: **María Dolores Albaladejo**, profesora del Instituto Cervantes. Ha impartido clases de español en Estambul y Damasco, así como en la Univesidad de Delaware (EEUU) y la Universidad Kadir Has (Turquía). Actualmente está realizando su doctorado de enseñanza ELE a través de la literatura en la Universidad de Jaén.

#### Informaciones prácticas

**Taller en español.**  
**Dirigido a estudiantes de español de nivel avanzado (B2 o superior)**

**Precio del taller (30 horas): 100 TL**  
**Inscripciones hasta 03/10/2016**

**Horario de las sesiones:**  
**martes y jueves, del 4 de octubre al 3 de noviembre, de 18 a 21 h. (6 horas por semana)**

**Más información:** [cultest@cervantes.es](mailto:cultest@cervantes.es)

**ATÖLYE: İSPANYOLCA SINIFINDA EDEBİ METİN. Hispanik dünyaya açılan bir kapı**  
**4 Ekim - 3 Kasım 2016**

**Salı ve Perşembe günü saat: 18.00-21.00**  
**Yer: Cervantes Enstitüsü**

Yabancı dil olarak İspanyolca öğretiminde kültürel ve edebi içeriğin tanıtımı konulu 30 saatlik atölye çalışması (B2 istenilen minimum seviye). Farklı yapı ve kökenden gelen metinler üzerinden, İspanyolca teorik ve pratik bilgilerini geliştirmek amaçlı yeni dilsel ve kültürel kavramların incelenmesi.

Atölye, ileri seviye İspanyolca öğrencilerinin tüm dil becerilerini kapsamlı biçimde uygulamaya geçirmeyi (okuduğunu anlama, yazılı ifade, sözlü ifade, dinlediğini anlama); öğrenme ve eleştirel düşünme alanında onları teşvik etmeyi amaçlıyor.

Atölye öğretmenleri: **Maria Dolores Albaladejo**, Cervantes Enstitüleri (İstanbul ve Şam merkezleri), Delaware Üniversitesi (ABD), Kadir Has Üniversitesi'nde öğretmenlik yapmıştır. Şu anda Jaen Üniversitesi'nde İspanyolca eğitimi üzerine doktora yapmaktadır.

#### Pratik bilgiler

**Atölye dili İspanyolcadır.**  
**İleri seviye İspanyolca öğrencilerine yöneliktir (B2 ya da üst seviye)**

**Atölye fiyatı: 100 TL (30 saatlik)**  
**Kayıtlar 3 Ekim tarihine kadar**

**Seanslar:**  
**4 Ekim'den 3 Kasım'a kadar, Salı ve Perşembe günü, saat 18.00-21,00 (haftada 6 saat)**

**Daha fazla bilgi için:** [cultest@cervantes.es](mailto:cultest@cervantes.es)

### ANEXO III: FOTOS DEL GRUPO-CLASE CON LA DOCTORANDA






## ANEXO IV: AUTORIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES DEL TALLER

Las personas cuyo nombre completo y firma aparecen en el listado siguiente, por la presente autorizan a María Dolores Albaladejo García a que utilice las fotografías, grabaciones y textos escritos realizados durante el taller "El texto literario en el aula de ELE: una puerta abierta al mundo hispano", impartido en el Instituto Cervantes de Estambul del 4 de octubre al 3 de noviembre de 2016, en publicaciones académicas sin fines lucrativos.

Nombre y apellidos	Documento nacional de identidad / Pasaporte	Firma
Efeben Danışman	14780835264	
Mehmet Bakı Deniz	13589906236	
Yigitcan Sönmez	26158760252	
Burak Topaloğlu	22487539008	
ILYAS ELI KALDERON	10648249742	
Dila Sürmeli	28507947642	
Beste Burcu Bayhan	16280376148	
Aylen Getenbege	18184474506	
Özge Büyüksu Araya	29251961960	

En Estambul, a 4 de octubre de 2016.

Las personas cuyo nombre completo y firma aparecen en el listado siguiente, por la presente autorizan a María Dolores Albaladejo García a que utilice las fotografías, grabaciones y textos escritos realizados durante el taller "El texto literario en el aula de ELE: una puerta abierta al mundo hispano", impartido en el Instituto Cervantes de Estambul del 4 de octubre al 3 de noviembre de 2016, en publicaciones académicas sin fines lucrativos.

Nombre y apellidos	Documento nacional de identidad / Pasaporte	Firma
Banu KARAMANLI	304960 25188	

En Estambul, a 4 de octubre de 2016.

## ANEXO V: PROGRAMA DEL TALLER

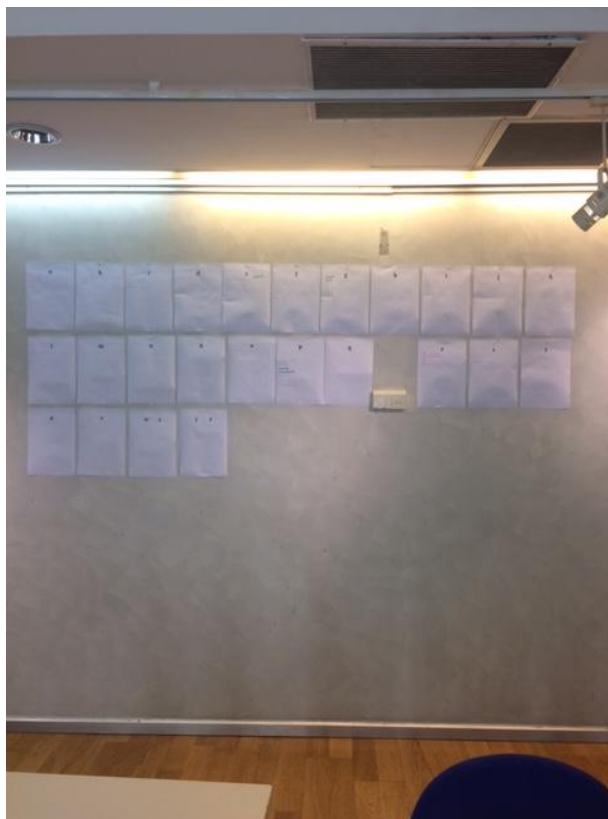
TALLER “EL TEXTO LITERARIO EN EL AULA DE ELE: UNA PUERTA ABIERTA AL MUNDO HISPANO”				
<b>SESIÓN 1</b> <b>4.10.16</b>	<b>Presentación del taller:</b> sesiones, lecturas, tareas, evaluación formativa, etc.  <b>Autorización escrita y firmada</b> de los alumnos para el uso de los materiales producidos en clase  <b>Entrega de materiales</b>	<b>Cuestionario inicial del taller: Objetivos y expectativas de los alumnos</b> <b>Análisis de necesidades</b>  <b>Actividad para romper el hielo y conocerse: A–B–C</b> <b>¿DE DONDE ERES?</b>	<b>Lectura 1:</b> Microrrelatos: - “El Hijo”, Juan Ramón Jiménez - “Dicen las paredes/2”, Eduardo Galeano - “Un sueño”, Jorge Luis Borges	<b>Presentación Lectura 7:</b> Novela <i>Aura</i> , Carlos Fuentes  <b>Asignación tarea de pre-lectura</b> <b>Lectura 7</b>
<b>SESIÓN 2</b> <b>6.10.16</b>	<b>Presentación en clase tarea de pre-lectura Lectura 7</b>  <b>Actividades de pre-lectura Lectura 7: <i>Aura</i></b>  <b>Asignación tarea de seguimiento Lectura 7 (1ª parte)</b>		<b>Lectura 2:</b> Cuento español y turco “La buena receta”, Juan de Timoneda y Nasreddin Hoca  <b>Asignación tarea final Lectura 2</b>	
<b>SESIÓN 3</b> <b>11.10.16</b>	<b>Entrega tarea final Lectura 2</b>  <b>Presentación en clase tarea de seguimiento Lectura 7</b> <i>Aura</i> (1ª parte)  <b>Asignación tarea de seguimiento Lectura 7 (2ª parte)</b>		<b>Lectura 3:</b> Microrrelatos: - “El pozo”, Luis Mateo Díez - “Hablabla y hablaba”, Max Aub - “La mano”, Ramón Gómez de la Serna - “Carta del enamorado”, Juan José Millás - “La muerte en Samarra”, Gabriel García Márquez - “El emperador de China”, Marco Denevi - “Padre nuestro que estás en el cielo”, José Leandro Urbina - “La oveja negra”, Augusto Monterroso - “Este tipo es una mina”, Luisa Valenzuela	
<b>SESIÓN 4</b> <b>13.10.16</b>	<b>Devolución tarea final Lectura 2</b>		<b>Lectura 4:</b> Actividades de pre-lectura Cuento “El puercoespín mimoso”, Mario Benedetti	

<b>SESIÓN 5</b> <b>18.10.16</b>	<b>Presentación en clase tarea de seguimiento Lectura 7 (2ª parte)</b> <b>Asignación tarea de comprensión e interpretación de la Lectura 7</b>	<b>Lectura 4: Actividades de seguimiento y finales</b> “El puercoespín mimoso” <b>Asignación tarea final Lectura 4</b> <b>Cuestionario mitad del taller:</b> Progresos, carencias y/o dificultades de los alumnos. Detección de aspectos susceptibles de ajuste con respecto a las necesidades
<b>SESIÓN 6</b> <b>20.10.16</b>	<b>Entrega tarea final Lectura 4</b> <b>Presentación en clase tarea de comprensión e interpretación de la Lectura 7</b> <b>Actividades de seguimiento Lectura 7: Aura</b>	<b>Lectura 5: Actividades de pre-lectura</b> Cuento “La discusión por señas”, Ibn Asim de Granada <b>Asignación tarea de seguimiento Lectura 5</b>
<b>SESIÓN 7</b> <b>25.10.16</b>	<b>Devolución tarea final Lectura 4</b> <b>Actividades de seguimiento Lectura 7: Aura</b>	<b>Presentación en clase tarea de seguimiento Lectura 5</b> <b>Lectura 5: Actividades de seguimiento y finales</b> “La discusión por señas”
<b>SESIÓN 8</b> <b>27.10.16</b>	<b>Actividades finales Lectura 7: Aura</b> <b>Asignación tarea final Lectura 7</b>	<b>Lectura 6: Actividades de pre-lectura</b> Relato “Dos Palabras”, Isabel Allende <b>Asignación tarea de seguimiento Lectura 6</b>
<b>SESIÓN 9</b> <b>1.11.16</b>	<b>Entrega tarea final Lectura 7</b> <b>Actividades finales Lectura 7: Aura</b>	<b>Presentación en clase tarea de seguimiento Lectura 6</b> <b>Actividades de seguimiento Lectura 6: “Dos Palabras”</b> <b>Asignación tarea final Lectura 6</b>
<b>SESIÓN 10</b> <b>3.11.16</b>	<b>Devolución tarea final Lectura 7</b>	<b>Presentación en clase tarea final Lectura 6</b> <b>Actividades finales Lectura 6: “Dos Palabras”</b> <b>Cuestionario final del taller:</b> Grado de satisfacción y cumplimiento de objetivos de los alumnos



## **ANEXO VI:**

### **ALFABETO EN LA PARED**



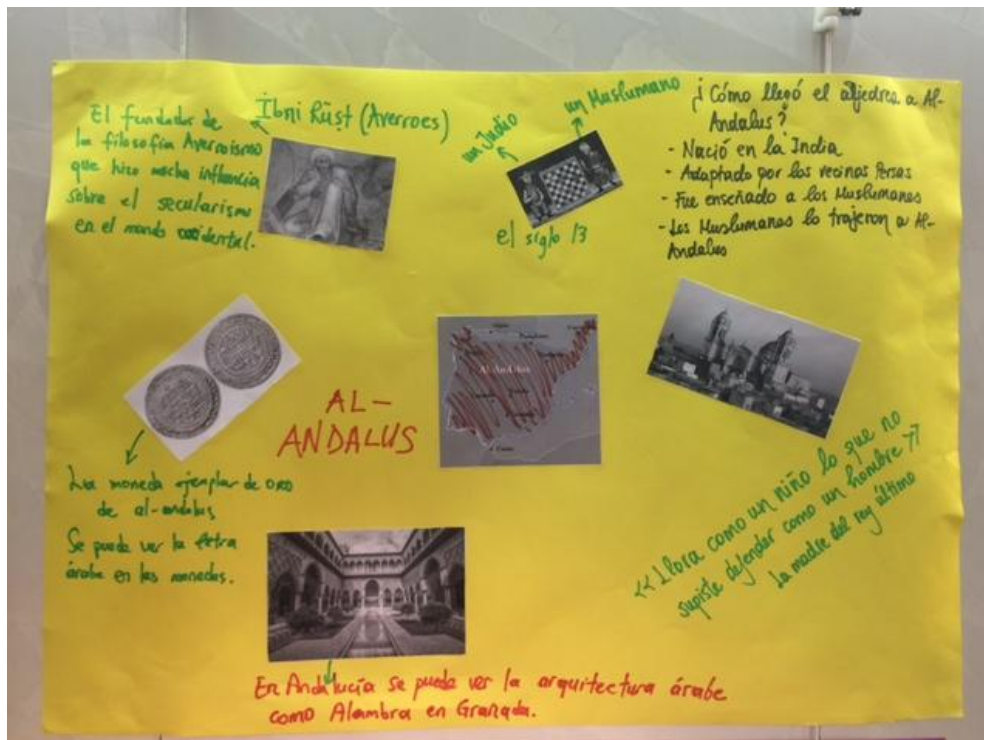
## **ANEXO VII:**

### **CIUDAD DE SAMARRA, IRAK**

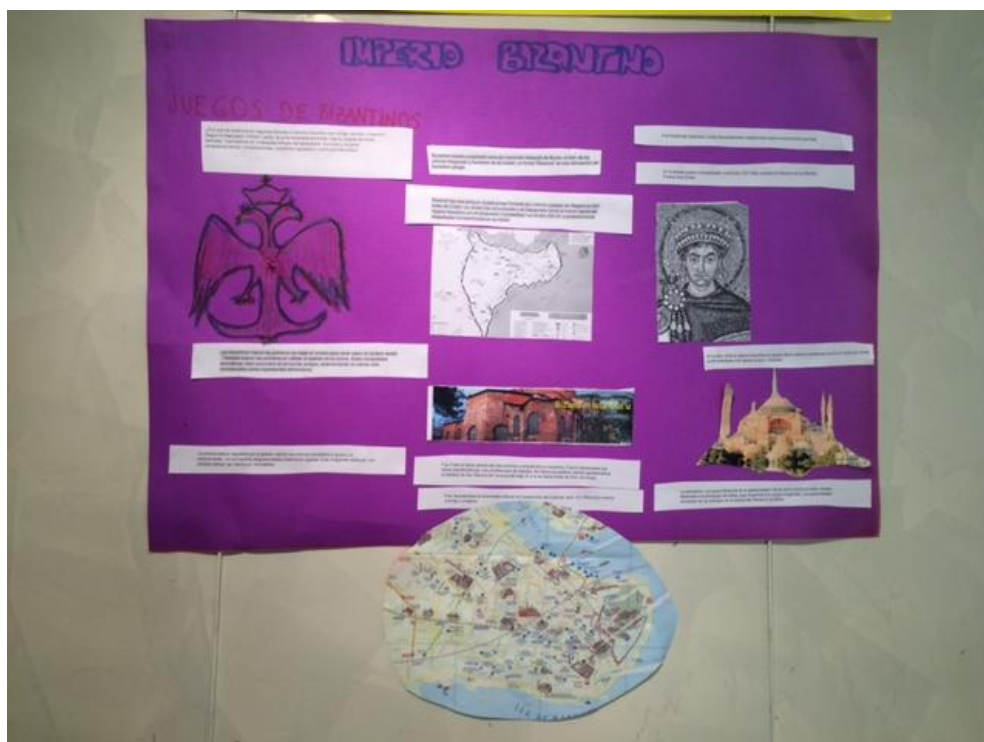


## ANEXO VIII:

### MONTAJE GRÁFICO AL-ÁNDALUS



### MONTAJE GRÁFICO BIZANCIO



**ANEXO IX:**

**CONVERSACIÓN POR SEÑAS**

1.



2.



3.



4.



5.



6.





## ANEXO X:

### LECTURA COLECTIVA



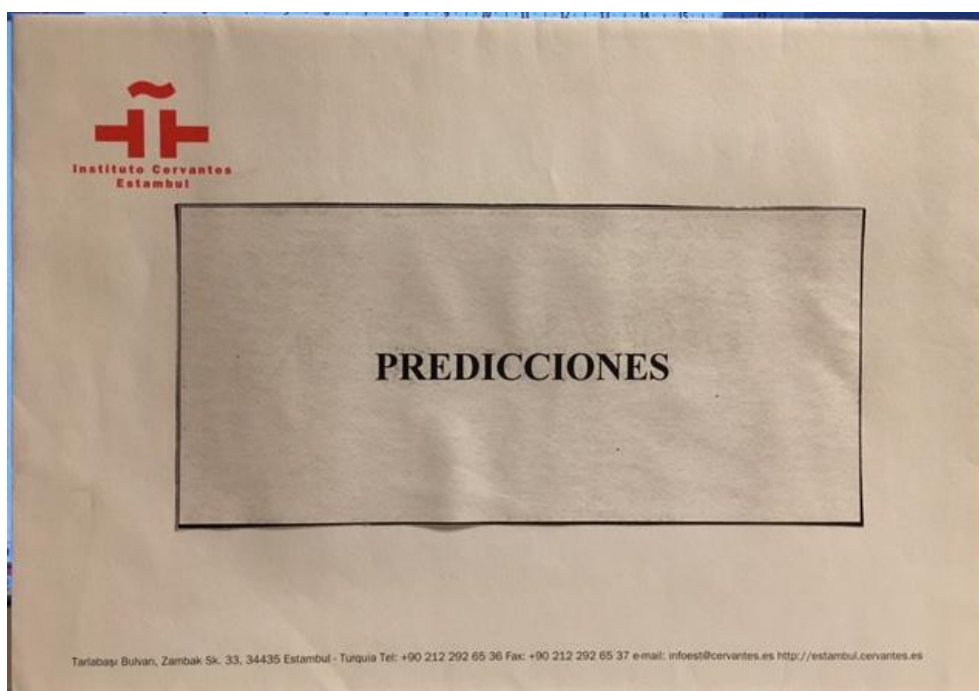
## ANEXO XI:

### TABLERO DE AJEDREZ



## ANEXO XII:

### SOBRE PREDICCIONES



### **ANEXO XIII:**

#### **CUESTIONARIOS COMPARTIDOS**



### **ANEXO XIV:**

#### **ESCRITURA DE CONVERSACIÓN CREATIVA**





**ANEXO XV:**

**YO, PRESIDENTE**







## ANEXO XVI:

### RUEDA DE PRENSA



## ANEXO XVII:

## MONTAJE BIOGRÁFICO 1

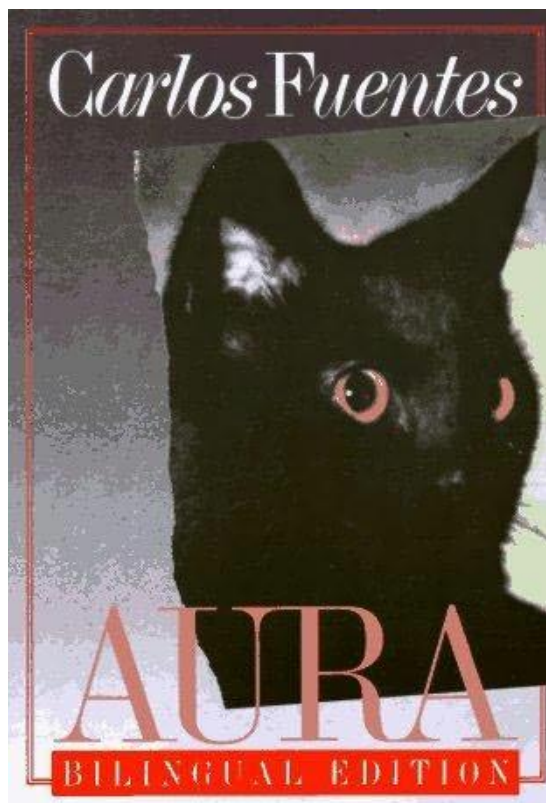


## MONTAJE BIOGRÁFICO 2



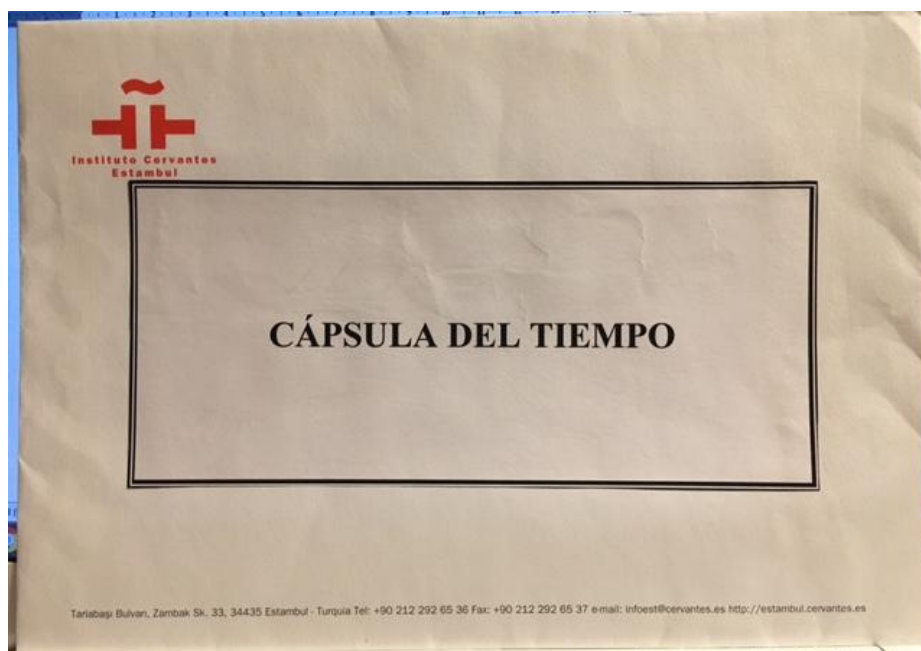
**ANEXO XVIII:**

**PORTADA *AURA***



**ANEXO XIX:**

**SOBRE CÁPSULA DEL TIEMPO**





**ANEXO XX<sup>136</sup>:**

**EPITAFIO**



**ANEXO XXI:**

**ESCULTURA 1**



<sup>136</sup> Este diseño de lápida (sin nombre) aparece en el libro de Collie y Slater (1987). Lo que presentamos es una adaptación de la actividad a la novela y el personaje del General Llorente.

## ESCULTURA 2



## ANEXO XXII:

### *Bibliotráiler: Aura, de Carlos Fuentes*

El 3 de febrero de 2017 en [4. Novedades / Recomendaciones](#), [5. Bibliotráileres](#) por [Biblioteca](#) | [Sin comentarios](#)



*Bibliotráiler de la novela Aura, de Carlos Fuentes,*  
publicada por primera vez  
en México en 1962.

El resumen y comentario  
han sido realizados por el  
alumno de C1 del Instituto  
Cervantes de Estambul,  
Yiğitcan Sönmez, en  
diciembre de 2016.

Yiğitcan Sönmez, en la Biblioteca Álvaro Mutis.

## ANEXO XXIII:

### CUESTIONARIO INICIAL TALLER “EL TEXTO LITERARIO EN EL AULA DE ELE: UNA PUERTA ABIERTA AL MUNDO HISPANO”

Estimados alumnos/as:

Con este cuestionario pretendemos conocer mejor algunos aspectos relativos a vuestra experiencia en cursos o talleres anteriores sobre lengua, cultura y literatura en español, así como vuestros objetivos y expectativas al participar en este taller, con el fin de ajustar las propuestas didácticas a las características del alumnado. Vuestras respuestas nos serán de gran utilidad para conoceros y comprenderos mejor.

Las respuestas son anónimas y no comprometen a nada. Serán tratadas con discreción y usadas para fines específicamente científicos. Os invitamos a que respondáis a todas las cuestiones con absoluta sinceridad y sin ningún tipo de desconfianza.

Recordad que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es vuestra opinión.

Muchas gracias por vuestra colaboración

**1. ¿Cuál es tu nivel de español alcanzado hasta el momento?**

Nivel avanzado	<input type="checkbox"/>	B2.1	<input type="checkbox"/>	B2.2	<input type="checkbox"/>	B2.3
Nivel superior	<input type="checkbox"/>	C1.1	<input type="checkbox"/>	C1.2	<input type="checkbox"/>	C1.3

**2. ¿Con qué frecuencia lees en español?**

- ☐ Todos los días
- ☐ A menudo
- ☐ A veces
- ☐ Solo en clase de español
- ☐ Nunca

**3. En caso afirmativo, ¿qué te gusta leer? Elige entre estas opciones marcando con una (X). Puedes elegir más de una opción:**

- ☐ Novelas
- ☐ Poesía
- ☐ Cuentos o relatos
- ☐ Obras de teatro
- ☐ Cómic
- ☐ El periódico

- ☐ Artículos periodísticos o de investigación
- ☐ *Posts* en un blog (o varios) en internet
- ☐ Otros: \_\_\_\_\_

4. ¿Has participado antes en un taller o curso sobre lengua, cultura y literatura en español o en otro idioma?

- ☐ Sí ☐ No, nunca (pasar a la pregunta 6)

5. En caso afirmativo:

a. ¿Cómo se llamaba? \_\_\_\_\_

b. ¿Dónde y cuándo se impartió? \_\_\_\_\_

c. ¿En qué idioma se llevó a cabo? \_\_\_\_\_

d. ¿Cómo valoras tu experiencia en el curso o taller que realizaste?

- ☐ Muy Satisfactoria
- ☐ Bastante Satisfactoria
- ☐ Satisfactoria
- ☐ Poco satisfactoria
- ☐ Totalmente Insatisfactoria

e. ¿Qué es lo que más te gustó del curso o taller? \_\_\_\_\_

f. ¿Y lo que menos? \_\_\_\_\_

g. ¿Volverías a realizar un taller o curso como ese?

- ☐ Sí ☐ Es posible ☐ No, nunca

6. En caso negativo, ¿te parece atractiva la idea de un taller como el que vas a realizar?

- ☐ Sí ☐ No sé ☐ No

a. En caso afirmativo, explica porqué te parece atractiva la idea:

\_\_\_\_\_

b. En caso negativo, explica porqué no sabes o no te parece atractiva la idea:

\_\_\_\_\_

7. ¿Tienes preguntas sobre el taller que vas a comenzar?

- ☐ Sí ☐ No

8. En caso afirmativo: ¿Cuáles son tus dudas o preguntas?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

9. ¿Qué esperas lograr con este taller? Marca con una (X) el espacio que mejor represente tus **objetivos y expectativas personales**. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas:

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nada importante</li> <li>2. Poco importante</li> <li>3. Importante</li> <li>4. Bastante importante</li> <li>5. Fundamental</li> </ol> |
|---|

Con este taller espero lograr:	1	2	3	4	5
Perfeccionar mi español hablado y escrito					
Mejorar mis conocimientos de gramática y vocabulario					
Leer textos de la literatura española y latinoamericana					
Conocer mejor la cultura hispana					
Familiarizarme con los escritores y la literatura de los países donde se habla español					
Desarrollar mi habilidad lectora en español					
Aprender nuevos modismos o expresiones idiomáticas					
Experimentar el aprendizaje de la lengua española a través de los textos literarios					
Relacionarme con otras personas interesadas en la lengua y la literatura en español					
Ejercitar mi imaginación y creatividad leyendo, contando y escribiendo historias					
Divertirme mientras leo y aprendo español					
Compartir mis impresiones y opiniones sobre las lecturas con otras personas					



**OTROS OBJETIVOS O EXPECTATIVAS:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**10.** ¿Conoces alguno de **los escritores seleccionados** para el taller?

☐ Sí ☐ No

**11.** En caso afirmativo, marca con una (X) los escritores que conozcas:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Juan Ramón Jiménez      | <input type="checkbox"/> Juan José Millás       |
| <input type="checkbox"/> Eduardo Galeano         | <input type="checkbox"/> Gabriel García Márquez |
| <input type="checkbox"/> Jorge Luis Borges       | <input type="checkbox"/> Marco Denevi           |
| <input type="checkbox"/> Carlos Fuentes          | <input type="checkbox"/> José Leandro Urbina    |
| <input type="checkbox"/> Juan de Timoneda        | <input type="checkbox"/> Augusto Monterroso     |
| <input type="checkbox"/> Nasreddin Hoca          | <input type="checkbox"/> Luisa Valenzuela       |
| <input type="checkbox"/> Luis Mateo Díez         | <input type="checkbox"/> Mario Benedetti        |
| <input type="checkbox"/> Max Aub                 | <input type="checkbox"/> Ben Asim de Granada    |
| <input type="checkbox"/> Ramón Gómez de la Serna | <input type="checkbox"/> Isabel Allende         |

**12.** ¿Te gustaría leer a otros escritores?

☐ Sí ☐ No sé ☐ No

**13.** En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles sugieres? Escríbelos por orden de preferencia:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**14.** A continuación encontrarás una serie de palabras opuestas sobre **los textos que vas a leer** durante el taller. Consulta el programa del taller y marca con una (X) el espacio que más se acerque a tu opinión. Puedes elegir un punto intermedio cuando no estés seguro/a:

**Creo que los textos seleccionados son:**

Interesantes						Sin interés
Monótonos						Variados
Numerosos						Escasos
Cortos						Largos

Originales						Vulgares
Aburridos						Divertidos
Fáciles						Difíciles
Útiles						Inútiles

**OBSERVACIONES:**

---



---



---

**15.** ¿Te gustaría leer otro tipo de textos?

☐ Sí                      ☐ No sé                      ☐ No

**16.** En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles sugieres? Escríbelos por orden de preferencia:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## ANEXO XXIV:

### CUESTIONARIO DE MEDIO TÉRMINO TALLER “EL TEXTO LITERARIO EN EL AULA DE ELE: UNA PUERTA ABIERTA AL MUNDO HISPANO”

Estimados alumnos/as:

Con este cuestionario pretendemos conocer mejor el funcionamiento del taller hasta el momento, así como los progresos y posibles dificultades de los educandos, con el fin de ajustar las propuestas didácticas a las necesidades del alumnado. Vuestras respuestas nos serán de gran utilidad para conoceros y comprenderos mejor.

Las respuestas son anónimas y no comprometen a nada. Serán tratadas con discreción y usadas para fines específicamente científicos. Os invitamos a que respondáis a todas las cuestiones con absoluta sinceridad y sin ningún tipo de desconfianza.

Recordad que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es vuestra opinión.

Muchas gracias por vuestra colaboración

1. ¿Cómo valoras la **actuación de tu profesora**? Marca con una (X) el espacio que más se acerque a tu opinión. Puedes elegir un punto intermedio cuando no estés seguro/a:

**Creo que mi profesora:**

Es tolerante						Es intolerante
No es accesible						Es accesible
Explica las actividades y tareas con claridad						No explica las actividades y tareas con claridad
Es aburrida						Es divertida
Me ayuda a comprender mejor los textos						No me ayuda a comprender mejor los textos
Interviene cuando necesitamos su ayuda						No interviene cuando necesitamos su ayuda
Es comunicativa						Es introvertida
No facilita la participación de los alumnos en clase						Facilita la participación de los alumnos en clase
Me ayuda a aprender cosas nuevas						No me ayuda a aprender cosas nuevas

## OBSERVACIONES:

---

---

---

2. ¿Qué piensas sobre las **actividades y tareas** que llevas a cabo durante el taller? Marca con una (X) el espacio que mejor represente tu opinión. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas:

- |             |
|-------------|
| 1. Nada     |
| 2. Poco     |
| 3. Regular  |
| 4. Bastante |
| 5. Mucho    |

Creo que las actividades y tareas que llevamos a cabo en el taller:					
	1	2	3	4	5
Son motivadoras					
Son variadas					
Me animan a hablar y escribir en español					
Me ayudan a aprender sobre la gramática y el vocabulario de los textos					
Me ayudan a comprender los textos					
Me ayudan a conocer la cultura hispana					
Me ayudan a familiarizarme con la literatura en español					
Me ayudan a aprender nuevas expresiones idiomáticas					
Me animan a participar en clase					
Me animan a trabajar con mis compañeros de clase					
Me animan a dar mi opinión sobre los textos libremente					
Estimulan mi imaginación y creatividad					
Me divierto llevándolas a cabo					

**OBSERVACIONES:**

---

---

---

3. A continuación encontrarás una serie de palabras opuestas sobre **los textos** que has leído durante el taller hasta el momento. Marca con una (X) el espacio que más se acerque a tu opinión. Puedes elegir un punto intermedio cuando no estés seguro/a:

**Creo que los textos que he leído hasta ahora son:**

Interesantes						Sin interés
Monótonos						Variados
Numerosos						Escasos
Cortos						Largos
Originales						Vulgares
Aburridos						Divertidos
Fáciles						Difíciles
Útiles						Inútiles

**OBSERVACIONES:**

---

---

---

4. A continuación encontrarás varias afirmaciones relacionadas con la **dinámica del aula**. Marca con una (X) tu grado de acuerdo con las mismas. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Totalmente en desacuerdo</li><li>2. Estoy en desacuerdo</li><li>3. No sé/no estoy muy de acuerdo</li><li>4. Estoy de acuerdo</li><li>5. Estoy totalmente de acuerdo</li></ol> |
|--|

	1	2	3	4	5
Trabajamos individualmente, en parejas, grupos o equipos, con toda la clase y también con la profesora					
Todos participamos a lo largo de la sesión de clase					
Leemos textos literarios sobre diferentes temas					
Para llevar a cabo muchas de las actividades y tareas es necesario cooperar con nuestros compañeros de clase					
Tenemos libertad para dar nuestra interpretación personal sobre los textos					
Nuestra profesora da las instrucciones para realizar las tareas de clase y establece la duración de las actividades					
Llevamos a cabo actividades de diferente tipo basadas en los textos que leemos					
Trabajamos con los textos literarios en el aula y también en casa					
Podemos expresar libremente nuestras opiniones o juicios críticos sobre las obras que leemos					
Nuestra profesora nos ayuda a comprender mejor los textos					
Tratamos temas culturales y literarios a partir de los textos que leemos					
Leemos textos de diferente tipo (novela, cuento, microrrelato, etc.) y procedencia (países/escritores)					
Trabajamos la gramática, el vocabulario y las expresiones nuevas que aparecen en los textos					
Creamos otros textos orales o escritos a partir de los textos literarios que leemos					
Nuestra profesora nos ayuda a llevar a cabo las actividades de clase					

**OBSERVACIONES:**

---



---



---

5. ¿Tienes dificultades para seguir el taller?

- ☐ Muchas
- ☐ Bastantes
- ☐ Algunas
- ☐ Unas pocas
- ☐ Ninguna

6. En caso afirmativo, ¿cuáles son tus dificultades? Marca con una (X) las **dificultades o problemas** que estás teniendo en el taller. Puedes elegir más de una opción. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas:

- ☐ Me cuesta adaptarme al modo de trabajo del taller
- ☐ Me gustaría que la profesora diera más explicaciones gramaticales
- ☐ No me siento cómodo/a trabajando en grupo
- ☐ Me gustaría aprender más sobre los autores y la literatura de los países de habla hispana
- ☐ Me da vergüenza hablar o actuar frente a mis compañeros
- ☐ No comprendo bien los textos que trabajamos en el taller
- ☐ Me gustaría trabajar más el vocabulario de los textos
- ☐ No me interesan los textos que leemos en clase
- ☐ No entiendo bien los contenidos culturales de los textos
- ☐ Prefiero trabajar individualmente en clase
- ☐ Me gustaría trabajar más las expresiones idiomáticas de los textos
- ☐ Otros: \_\_\_\_\_

7. ¿Qué piensas que podría hacer tu profesora para resolver tus problemas o dificultades en el taller?

No es necesario completar los 3 espacios:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

8. ¿Qué piensas que podrías hacer tú para resolver tus problemas o dificultades en el taller? No es necesario completar los 3 espacios:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## ANEXO XXV:

### CUESTIONARIO FINAL TALLER “EL TEXTO LITERARIO EN EL AULA DE ELE: UNA PUERTA ABIERTA AL MUNDO HISPANO”

Estimados alumnos/as:

Con este cuestionario pretendemos conocer el grado de satisfacción y cumplimiento de objetivos del alumnado, con el fin de determinar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo durante el taller. Vuestras respuestas nos serán de gran utilidad para conoceros y comprenderos mejor.

Las respuestas son anónimas y no comprometen a nada. Serán tratadas con discreción y usadas para fines específicamente científicos. Os invitamos a que respondáis a todas las cuestiones con absoluta sinceridad y sin ningún tipo de desconfianza.

Recordad que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es vuestra opinión.

Muchas gracias por vuestra colaboración

1. ¿Cómo valoras **tu experiencia en el taller** que has realizado?

- ☐ Muy Satisfactoria
- ☐ Bastante Satisfactoria
- ☐ Satisfactoria
- ☐ Poco satisfactoria
- ☐ Totalmente Insatisfactoria

2. ¿Qué es lo que más te ha gustado del taller? \_\_\_\_\_

---

---

3. ¿Y lo que menos? \_\_\_\_\_

---

---



4. ¿Cuál es tu **valoración general** de los siguientes aspectos del taller? Marca con un círculo (○) la opción que mejor refleje tu opinión:

• El trabajo con mis compañeros	1	2	3	4	5
• El ambiente de clase	1	2	3	4	5
• La actuación de mi profesora	1	2	3	4	5
• Las actividades y tareas de clase	1	2	3	4	5
• Los textos que he leído	1	2	3	4	5
• La dinámica del taller	1	2	3	4	5
• Los materiales entregados: cuaderno, bolígrafos, fotocopias, etc.	1	2	3	4	5
• El aula, las instalaciones, el mobiliario	1	2	3	4	5

**OBSERVACIONES:**

---



---



---

5. ¿Qué crees que has logrado con este taller? Marca con una (X) el espacio que mejor represente el **grado de cumplimiento de tus objetivos y expectativas personales**. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas:

- |             |
|-------------|
| 1. Nada     |
| 2. Poco     |
| 3. Regular  |
| 4. Bastante |
| 5. Mucho    |

Con este taller he logrado:	1	2	3	4	5
Perfeccionar mi español hablado y escrito					
Mejorar mis conocimientos de gramática y vocabulario					
Leer textos de la literatura española y latinoamericana					

Conocer mejor la cultura hispana					
Familiarizarme con los escritores y la literatura de los países donde se habla español					
Desarrollar mi habilidad lectora en español					
Aprender nuevos modismos o expresiones idiomáticas					
Experimentar el aprendizaje de la lengua española a través de los textos literarios					
Relacionarme con otras personas interesadas en la lengua y la literatura en español					
Ejercitar mi imaginación y creatividad leyendo, contando y escribiendo historias					
Divertirme mientras leo y aprendo español					
Compartir mis impresiones y opiniones sobre las lecturas con otras personas					

#### OTROS LOGROS:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

6. ¿Volverías a realizar un taller como este?

☐ Sí      ☐ Es posible      ☐ No, nunca

#### OBSERVACIONES:

---



---



---

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## ANEXO XXVI:

### ZOOMIÓTICA BANU KARAMANLI

